

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

---

*Kazan Pedagogical Journal*

**2021, №2**

# KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2021, № 2 (145)

Scientific and theoretical journal. Published since October 1995.  
It was called «Professional education» up to 2003.

## *Founders:*

**Institute of pedagogy, psychology and social problems**

## *EDITORIAL:*

### **Head editor:**

E. Levina, doctor of pedagogic sciences

### **Deputy editor:**

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

S. Khusainova, doctor of psychological sciences

### **Editor – corrector:**

L. Mukhametzyanova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

### **Editor and translator:**

L. Shibankova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

A. Kats, candidate of pedagogic sciences

## *BOARD:*

**I. Gaidamashko**, RAE academician, doctor of psychological sciences (Russia)

**G. Gaisina**, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

**A. Gryaznov**, doctor of psychological sciences (Russia)

**A. Gusejnov**, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

**V. Zarubin**, doctor of social sciences, full professor (Russia)

**O. Kalimullina**, doctor of psychological sciences, RAE professor (Russia)

**A. Masalimova**, doctor of pedagogic sciences, associate professor (Russia)

**A. Machiyanova**, doctor of social sciences, associate professor (Russia)

**O. Oleinikova**, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

**A. Pryaluchina**, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

**M. Roshkov**, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

**E. Slavutskaya**, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

**O. Smolyanninova**, Academy of the Russian Academy of Education, professor (Russia)

**O. Stukalova**, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

**A. Teslenko**, academician, doctor of pedagogic sciences (Kazakhstan Republic), doctor of social sciences (Russia), professor (Kazakhstan)

**F. Khamatnurov**, doctor of pedagogic sciences, professor (Russia)

**A. Shaidullina**, doctor of pedagogic sciences (Russia)

**E. Burns**, PhD in Educational Sciences, MEd (University of Birmingham, UK) (Finland)

**F. (P.C.M.) De Jong**, PhD in Psychology, Professor, Professor of Education (Netherlands)

**A. Tadić**, PhD in Pedagogy (Serbiya)

Journal is registered in the Federal service for supervision of communications, information technologies and mass communications of the Russian Federation. The certificate of registration is ПИ № ФС 77-76265 от 19.07.2019.

The journal is included into the list of periodicals of the Russian Federation in which the main results of theses for the degree of Candidate of Science and Doctor of Science are published.

It is included in the system of the Russian Science Citation Index.

*Address of edition:* 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 320.

The address of the publisher: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems

*E-mail:* [kpj07@mail.ru](mailto:kpj07@mail.ru). Official site: <http://kp-journal.ru>

Distributed by subscription. Price is free. Subscription index in the catalogue «Rospechat» is 16885. Issued 6 times a year.

When quoting a reference to the journal is obligatory.

# КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2021, № 2 (145)

Научно-теоретический журнал. Издаётся с октября 1995 г.  
До 2003 г. назывался «Профессиональное образование»

## Учредитель:

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

## РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

### Главный редактор:

Левина Е.Ю., доктор педагогических наук

### Зам. главного редактора:

Камалеева А.Р., доктор педагогических наук, доцент

Хусаинова С.В., доктор психологических наук

### Редактор, корректор:

Мухаметзянова Л.Ю., кандидат педагогических наук, доцент

### Редактор, переводчик:

Шибанкова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент

Кац А.С., кандидат педагогических наук

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Гайдамашко Игорь Вячеславович, академик РАО, д.псих.н., (Москва, Россия)

Гайсина Гузель Иншаровна, д.п.н., профессор (Уфа, Россия)

Грязнов Алексей Николаевич, д.псих.н. (Казань, Россия)

Гусейнов Александр Шамильевич, д.псих.н., доцент (Краснодар, Россия)

Зарубин Валерий Григорьевич, д.соц.н., профессор (Санкт-Петербург, Россия)

Калимуллина Ольга Анатольевна, д.п.н., профессор РАО, (Казань, Россия)

Масалимова Альфия Рафисовна д.п.н., доцент (Казань, Россия)

Махиянова Алина Владимировна, д.соц.н., доцент (Казань, Россия)

Олейникова Ольга Николаевна, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

Прялухина Алла Вадимовна, д.псих.н., доцент (Мурманск, Россия)

Рожков Михаил Иосифович, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

Славутская Елена Владимировна, д.псих.н., доцент (Чебоксары, Россия)

Смолянинова Ольга Георгиевна, академик РАО, д.п.н., профессор (Красноярск, Россия)

Стукалова Ольга Вадимовна, д.п.н., доцент (Москва, Россия)

Тесленко Александр Николаевич, академик АПНК, д.п.н. (РК), д.соц.н. (РФ), профессор (Астана, Казахстан)

Хаматнуров Фердинанд Тайфукович, д.п.н., профессор (Екатеринбург, Россия)

Шайдуллина Альбина Рафисовна, д.п.н. (Альметьевск, Россия)

Бернс, Эйла, доктор наук в сфере образования, магистр педагогических наук (Финляндия)

Де Жонг, Франк, доктор психологических наук, профессор, профессор Образования (Нидерланды)

Тадик, Александр, доктор педагогических наук (Сербия)

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций РФ. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-76265 от 19.07.2019.

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК РФ.

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Адрес редакции: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 320.

Адрес издателя: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

E-mail: [kpj07@mail.ru](mailto:kpj07@mail.ru). Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>

Распространяется по подписке. Цена свободная. Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885. Выходит 6 раз в год.

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

#### **Философия образования: современный взгляд**

<b>Смирнов И.П.</b> ДЕТСКИЕ ТРУДОВЫЕ КОЛОНИИ – ПРЕДТЕЧА СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ (ШАЦКИЙ С.Т.).....	7
<b>Кабкова Е.П.</b> ПРОСТЫЕ ПОНЯТИЯ И СЛОЖНЫЕ РЕШЕНИЯ: К ВОПРОСУ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА.....	20
<b>Литвина Л.М.</b> ГРАНИЦЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ.....	26

#### **Когнитивная педагогика**

<b>Мухаметзянова Л.Ю.</b> КОГНИТИВНЫЙ ДИАЛОГ КАК ЧЕЛОВЕКООБРАЗУЮЩАЯ СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	34
--	----

#### **Подготовка педагогов**

<b>Ильясов Д.Ф., Буров К.С., Селиванова Е.А.</b> ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ, ОСНОВАННЫХ НА ПРИМЕНЕНИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	41
<b>Шевченко Н.Н.</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	51
<b>Савва Н.В.</b> РАЗВИТИЕ АУТОКОМПЕТЕНТНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНЫХ ЯВЛЕНИЙ У ПЕДАГОГОВ.....	57
<b>Виноградова А.Н.</b> АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСТВА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	64

#### **Высшее образование**

<b>Шейнбаум В.С., Пятибратов П.В.</b> РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	71
<b>Кудаков О.Р., Данилов В.А., Матушанский Г.У.</b> СТРУКТУРА КОМАНДНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	81
<b>Новикова М.Г. Федотенко И.Л.</b> ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БАКАЛАВРОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ.....	88
<b>Поспелова Ю.П., Фахрутдинова А.В.</b> К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА САМООБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ» ВЫПУСКНИКА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА.....	94
<b>Веричева О.Н.</b> ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИЭТНИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	100
<b>Рябова Т.В.</b> ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ БАКАЛАВРИАТА ФАКУЛЬТЕТА ВЫСШЕГО СЕСТРИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	106
<b>Петрищева Н.Н.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	112

<b>Николаева Е.А., Котляренко Ю.Ю.</b> ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ГЕЙМИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	118
<b>Танцура Т.А.</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ.....	128
<b>Калманович В.Л., Битшева И.Г., Севодин С.В.</b> ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ТИПОЛОГИЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО И ТВОРЧЕСКОГО ВУЗОВ.....	134
<b>Петров А.В.</b> ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПОДГОТОВКЕ ТЕОЛОГОВ.....	140
<b>Тряев А.Г.</b> ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА АНТИКОРРУПЦИОННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ.....	145

### **История образования**

<b>Ратнер Ф.Л., Донецкая О.И.</b> РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КАЗАНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (1804–1917).....	151
--	-----

### **Общее образование**

<b>Ахметова Л.Ф., Закирова В.Г.</b> ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА» В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	157
<b>Бажук О.В., Демидович Е.А.</b> К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	163

### **Дошкольное образование**

<b>Садыкова Г.В., Каюмова А.Р.</b> ЦИФРОВИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ.....	169
---	-----

## **ПСИХОЛОГИЯ**

### **Педагогическая психология**

<b>Овечкина Е.А.</b> PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SELF-REGULATION IN PRIMARY SCHOOL.....	179
<b>Шишигина Я.А., Какадий И.И.</b> ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	184
<b>Сюкиев Д.Н.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ «Я-КОНЦЕПЦИИ» У ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	192
<b>Герасимова Т.В., Устюжанинова Е.Н.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОРРЕКЦИИ ВЫРАЖЕННОСТИ МОДУСА БЫТИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ.....	199
<b>Шерешкова Е.А., Спицына О.А.</b> ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ КАК ТРУДНАЯ ЖИЗНЕННАЯ СИТУАЦИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ	205
<b>Додзина О.Б.</b> СОГЛАСОВАННОСТЬ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ И СТИЛЯ СРЕДСТВ КОНТРОЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ.....	211

<b>Соколовская С.В.</b> КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ БАКАЛАВРИАТА ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ СФЕРЫ.....	218
<b>Славутская Е.В., Иванова Г.Ф.</b> ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ.....	226
<b>Кибальник А.В., Федосова И.В., Соловьева Р.А.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ КАК ФАКТОРА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ.....	235

### **Общая психология**

<b>Мудрак С.А.</b> ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ДРУГИХ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ.....	243
<b>Кадникова О.В., Смагина С.С., Демиденко К.А.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА.....	250
<b>Бондарев А.А., Миляева Л.М., Сергеева М.А., Кубекова А.С.</b> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА СТУДЕНТАМИ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ.....	259
<b>Васюра С.А.</b> О РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ.....	266
<b>Свилина О.А.</b> ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО СТРОЯ НА ПСИХОЛОГИЮ МОТИВАЦИОННЫХ НАСТРОЕК СПОРТСМЕНА.....	276

### **СОЦИОЛОГИЯ**

<b>Панькова Е.Г. Доронина А.А.</b> ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА И ТРУДОУСТРОЙСТВО СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ: СТРАТЕГИИ И ПРОБЛЕМЫ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ).....	283
<b>Полосина А.А.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ РАБОТЫ УЧРЕЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ.....	290
<b>Информация</b> .....	298

## ПЕДАГОГИКА

### Философия образования: современный взгляд

УДК 37

Детские трудовые колонии – предтеча советской педагогики  
(Шацкий С.Т.)

Children's labor colonies - the forerunner of Soviet pedagogy  
(Shatsky S.T.)

Смирнов И.П., *Российская академия образования, ips2@list.ru*

Smirnov I., *Russian Academy of Education, ips2@list.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.001

**Ключевые слова:** С.Т. Шацкий, трудовые колонии, образование и воспитание, пенитенциарная педагогика.

**Keywords:** S.T. Shatsky, labor communes, education and upbringing, penitentiary pedagogy.

**Аннотация.** В статье раскрыт опыт создания первых трудовых колоний-поселений для детей в России начала прошлого века; описаны педагогические эксперименты С.Т. Шацкого и других педагогов. Автор обосновывает точку зрения о том, что советская педагогика зародилась как «исправительно-трудовая педагогика» и сохраняет ее следы в современном образовании, а также опровергает версию о ее преемственности с идеей трудовой школы Н.К. Крупской.

Шацкий Станислав Теофилович (1878—1934) — российский и советский педагог – экспериментатор, автор трудов по вопросам воспитания. Разносторонний и талантливый, он долго ищет свое призвание, успешно учится в Московской консерватории по классу вокала и даже приглашается в оперную группу Большого театра. В 1893 году Шацкий поступает в Московский университет, где с мехмата переводится на медицинский факультет, затем переходит в Тимирязевскую сельхозакадемию, но и ее не заканчивает. К этому времени он уже решает стать педагогом, вдохновляется опытом школы Л.Н. Толстого в Ясной Поляне, где учащиеся много внимания уделяли сельскому труду.

В 1906 году Шацкий при поддержке архитектора и просветителя А.У. Зеленко открыл в Москве клуб для детей. Средства на строительство дал обладатель самого большого состояния России начала XX века предприниматель Н.А. Второв, прозванный «русским Морганом». После закрытия клуба полицией, Зеленко уезжает в США, а Шацкий продолжает педагогические эксперименты в создаваемых им новых трудовых коммунах. С 1932 по 1934 г. Шацкий – директор Московской консерватории и Центральной педагогической лаборатории.

**Abstract.** The article reveals the experience of creating the first labor colonies-settlements for children in Russia at the beginning of the last century, it describes the pedagogical experiments of ST Shatsky and other teachers. The author substantiates the point of view that Soviet pedagogy originated as a "correctional-labor education" and retains its traces in modern education, and also refutes the version about its continuity with the idea of the labor school of N.K. Krupskaya.

Shatsky Stanislav Teofilovich (1878—1934) — Russian and Soviet teacher-experimenter, the author of works on education. Versatile and talented, he has been searching for his mission for a long time, successfully studies at the Moscow Conservatory in the vocal class and is even invited to the opera group of the Bolshoi Theater. In 1893, Shatsky entered Moscow University, where he transferred from the Faculty of Mechanics and Mathematics to the Faculty of Medicine, then transferred to the Timiryazev Agricultural Academy, but did not finish it either. By this time, he had already decided to become a teacher, inspired by the experience of L.N. Tolstoy's school in Yasnaya Polyana, where students paid much attention to rural work.

In 1906, Shatsky, with the support of the architect and educator A.U. Zelenko, opened a club for children in Moscow. The funds for the construction were given by the owner of the largest fortune in Russia at the beginning of the

20-th century, entrepreneur N.A. Vtorov, nicknamed "Russian Morgan". After the club was closed by the police, Zelenko left for the United States, and Shatsky continued his pedagogical experiments in the new labor communes that he created. From 1932 to 1934 Shatsky was a director of the Moscow Conservatory and the Central Pedagogical Laboratory.

*Примечание: Некоторые сюжеты данной статьи использованы автором в очерке «Поселок. Воспитательно-трудовые коммуны Шацкого».*  
*(Учительская газета, №01 от 5.01.2021)*  
<https://ug.ru/poselok/>

Вряд ли надо доказывать, что самая первая школа жизни человека была трудовой и возникла как первооснова его выживания и познания природы. Историки обнаруживают свидетельства о наличии ученичества еще в доплеменном обществе Узкий профиль жизнедеятельности: охота, рыболовство, позднее – земледелие и ремесла, обуславливал характер обучения преимущественно трудовым навыкам, передаваемым из поколения в поколение.

В самых древних цивилизациях преобладал стадный способ существования без формирования института семьи. Педагогика труда проявляла себя в то время в начальных формах, скорее всего, в форме «хождения вслед» молодого человека за взрослой особью. В основе обучения было полное подчинение и подражание наставнику, точное копирование его умений и навыков. Термин «школа» применялся к обозначению места или дома, где проводились занятия с учениками.

Позднее «учителем труда» стала семья. Это был переломный момент для педагогики, ибо обучение, помимо восприятия труда как главной ценности, расширилось до «смысложизненного научения», продолжения рода, сохранения семейных традиций. Трудовое обучение отныне ставило цель развить не только мастерство, но и личность [1]. В обществах, где имеет место только слабая специализация, необходимые способности и знания могут быть переданы внутри большой семьи, нет потребности в общественных формах образования. Каждый взрослый член семьи становился наставником с достаточным запасом знаний и навыков для выживания.

Одновременно в школьном образовании отделялось «умственное» от «физического», а обучение навыкам дополнилось обучением «умениям и знаниям». Процесс отделения шел сложно. Аристотель настаивал на том, что ремесло не является путем к добродетели, а общее образование, которое должно обеспечиваться государством не требуется для мастеровых людей, оно – только для элиты. Очень хотелось бы назвать аристотелевскую

позицию «общее образование – не для мастеровых людей» архаичной. Мудрецы тоже иногда ошибаются, ибо они не пророки.

Однако, предать забвению мешают ее нередкие проявления и в условиях современного образования, когда в ущерб развитию личности труженика идет переход на короткие программы профессионального обучения. Подобный архаизм легко просматривается, например, в заявлении заместителя директора Департамента госполитики в сфере профессионального образования и опережающей подготовки кадров Министерства просвещения РФ Алексея Левченко: «ведется работа над сокращением сроков подготовки, поскольку сегодня экономика требует быстрой подготовки кадров» [2]. Интерес выпускников, которым нужны не только практические навыки, но и глубокие знания, игнорируется, хотя в будущей жизни придется не раз менять профиль своей работы. Кстати, уже Платон – учитель Аристотеля, поправляя своего ученика, признавал необходимость знания как основы жизнедеятельности. Он был первым мыслителем, который поставил вопрос о соблюдении последовательности: сначала общее обучение – затем профессиональное обучение.

С последующим развитием общества начинается размежевание двух типов ученичества – семейного и школьного. Цицерон вводит понятие двойного наставничества, когда одному и тому же поучают «с разных сторон». Идет разделение труда, появляется все больше ремесленников и, помимо наставничества, возникает оплачиваемое обучение тем или иным профессиям. В параллельном развитии обеих систем, возможно, и были заложены начала будущей школы с классно-урочной системой обучения, обобщенной в трудах Яна Коменского. Трудовая школа обретала новую форму институализированного ученичества.

Вместе с античной педагогикой оказалось утраченным индивидуальное обучение как массовая форма образования. Практически не сохранились и формы семейного образования, хотя они сейчас и формально внесены в новый закон «Об образовании в РФ» [3]. Но живучей и,



на удивление, неистребимой остается идея «трудовой школы». В России она и сегодня является актуальной темой исследования многих представителей педагогической науки. Чаще всего за ней скрываются иные формы обучения и воспитания: вынужденное привлечение к труду как средство воспомоществования семье или создание приютов для нуждающейся в призрении и поддержке общества части молодежи. С этого начиналась и история создания детских трудовых колоний в России.

В первом томе 4-х томного издания Педагогических сочинений С.Т. Шацкого есть «Краткий очерк возникновения и трехлетней деятельности московского «Сетлемента» с 1905 по 1908 год». Этот подростковый клуб был прообразом созданной им в дальнейшем коммуны, которая рассматривалась им как новая общественно-педагогическая модель «трудовой школы для работников будущего» [4].

Вдохнул идею «Сетлемента» известный просветитель А.У. Зеленко, совершивший двухлетнее путешествие по Америке, Англии, Австралии и Индии. В жизни этих стран, особенно Америки, его «поразил тот огромный интерес, огромный труд и средства, которые вкладывают в дело воспитания и обучения детей» [4, т.1,с.272]. Под впечатлением увиденного, в мировоззрении Зеленко происходит перелом – он принимает решение посвятить жизнь просвещению.

Вернувшись в Россию, Зеленко сближается с кружком педагогов Шацкого, участвует в создании первого в России летнего лагеря-коммуны для детей рабочих в подмосковном Щелково, а в 1906 году они вместе строят на частные пожертвования предпринимателя Н.А. Второва здание детского клуба общества «Сетлемент» на далёкой рабочей окраине Москвы. Клуб совмещал функции детского сада, начальной школы и ремесленного училища. Лицензия на образовательную деятельность была оформлена лично на «А.У. Зеленко, архитектора».

Идея «Сетлемента», много раз подчеркивал Шацкий, перенесена, из Америки. «Для американских либералов было чрезвычайно характерным организовывать эти «сетлементы» так, чтобы в них была полная терпимость к самым разнообразным мнениям, которые вообще имеются в обществе и вступают друг с другом в конфликт» [4, т.1,с.57]. Одновременно Шацкий признавал влияние на развитие своих педагогических взглядов идей Джона Дьюи, который привлекал его внимание философией прагматизма, тонким анализом детских интересов.

Ведущими в «Сетлементе» стали идеи трудового обучения и самоуправления. Первая из них, по мнению Шацкого, непременно требовала организации настоящей работы для воспитанников до уровня самокупаемости коммуны. «Нужно создать такую колонию, где бы можно было вести свое хозяйство в самых разнообразных формах с таким расчетом, чтобы каждый колонист своей работой или все сообща, кому как по силам, могли содержать себя, не пользуясь средствами ни богатых людей, ни родителей» [4, т.1,с.269]. Ученики «Сетлемента» были разбиты на группы по 12 человек (мальчики и девочки раздельно), каждая группа была самостоятельна в организации своей жизни, но подчинялась общим правилам. Численность коммуны доходила до двухсот детей.

Вторая идея – самоуправления потребовала создания организационной структуры, закрепления за каждым воспитанником общественных функций (бригадир, учетчик, кассир) при их регулярной сменяемости, выбора высшего органа управления, каковым стала «сходка» – общее собрание членов коммуны. «Нам почти удалось снять с себя обязанности выслушивать жалобы, примирять, улаживать ссоры и распоряжаться, – вспоминает Шацкий. Это все уже делала сходка, авторитет которой очень усиленно поддерживался нами [4, т.1, с.250]. В труде, наравне с воспитанниками, обязаны были участвовать взрослые сотрудники коммуны. Они имели равные с ними права при голосовании по общим вопросам и, как все, имели клички, которые в повседневном общении заменяли их имена. Для Шацкого воспитанники придумали кличку «Кит», так к нему и обращались. Нетрудно заметить в этом сходство с приемами управления «на улице» и в криминальном мире. Даже терминологические.

Идеей «свободного воспитания» Шацкий заразится позднее, а пока он ее не воспринимает. «По своему опыту я, конечно, видел, что свободного ребенка не существует, – пишет он, – существует ребенок, отражающий всевозможные воспитательные влияния среды, а поэтому во все проявления ребенка необходимо ввести значительные социальные поправки. Это как раз были те поправки, которые, по моему мнению, необходимо было ввести и в теорию Джона Дьюи» [4, т.1,с.62]. Одной из таких поправок стало изначальное исключение в «Сетлементе» религиозного воспитания. «Борьба с духовенством была слишком памятна нам, чтобы не видеть здесь коренных путей расхождения» [4, т.1,с.64], – замечал С.Т. Шацкий.

Организаторы ставили задачу «бороться с улицей при помощи самих же детей». Расчет делался на то, что если дети приучатся к созидательной деятельности, если работа будет захватывать их интересы, их творческие инстинкты, то они сами и создадут для себя прочный оплот против того, что тянет их назад, что ожесточает, притупляет и отдаёт во власть диких инстинктов [4, т.1,с.292].

Самоуправление – часть присущего подростковой общности менталитета, который отвергает взрослое вмешательство как излишнее и неверное. Проявился он и в «Сетлементе», даже когда взрослые оставляли детей на 2 – 3 дня одних, по возвращению их ждали порядок и даже намеренно повышенная строгость правил. «Дети гораздо осторожнее старались вести себя, явно гордясь доверием к себе старших. В результате этого опыта сложились убеждения, что дети влияют друг на друга сильнее, чем старшие на них; что все заботы воспитателей должны свестись к созданию дружного детского общества; что авторитет старших только тогда и действителен, полезен и высок, когда в нем нет принудительного элемента, т. е. что для взрослых нужен авторитет не силы, а знания, опытности и любви к детям» [4, т.1,с.274].

Объяснение успехов «Сетлементы» надо видеть не только в новых педагогических приемах и самопожертвовании организаторов во имя завладевшей ими идеи. Принять во внимание следует состав вовлеченных в эксперимент: дети рабочих окраин, сироты и обездоленные шли в коммуны как в приют, дающий условия для физического выживания. Понимали это и Шацкий с Зеленко, пытаясь обнаружить и развить воспитательные функции коммуны. «Приюты задаются целью главным образом прокормить, одеть, обути, согреть. Это, конечно, важно, но все же страшно мало, и обыкновенно они не входят в близкое соприкосновение с окружающей жизнью и поэтому не могут влиять на нее, а создают некоторое подобие монастыря с размеренным, однообразным укладом жизни. Строй большинства приютов сложился так, что дети в них слишком пассивны, умственно вялы, несамостоятельны» [4, т.1,с.224].

Воспитанники коммуны чувствовали временный и искусственный характер проводимого с ними эксперимента, осознавали неизбежность последующего возврата в удушающие условия старого быта, голодного и унижающего. «Перед их глазами вставала опять прежняя жизнь, замечал Шацкий, – приют, улица, соседи, семья, двор, совсем другое, чем то, что прошло перед их глазами в колонии. Это были

две жизни, совсем не спаянные между собой. Говорили ребята о будущем мало, некоторые отмалчивались». Объяснение педагоги находили в том, что колония спаяла разношерстную группу и что составить из колонистов дружный кружок не удастся. «Этого, конечно, и следовало ожидать, так как приглашение ребят в колонию было спешным и случайным, что было большой ошибкой» [4, т.1,с.258].

Но и попытки привлечь в коммуны другие категории воспитанников, помимо тех, кто уже туда пришел, были тоже не утешительными. Зеленко занялся устройством ремесленных курсов для подростков-учеников с ближайших улиц, находящихся «в ученье» у мелких хозяев-ремесленников. «Отупелые, недоспавшие, полуголодные, они работают урывками, успевают в пять часов разве чернорабочими с примитивными приемами дикарей» [4, т.1,с.281]. Заманить таких ребят приобретением профессии было не сложно, труднее было уговорить их хозяев отпускать, хотя бы по вечерам, своих учеников на курсы. Это была не трудовая школа, а, скорее, благотворительная акция, отбирившая у организаторов коммуны последние силы и средства.

«Нам постоянно не хватало денег, – вспоминает Шацкий, – и одно время мы по очереди с Устинычем (Зеленко-И.С.) объезжали знакомых и собирали средства по мелочам — и деньгами, и вещами. На нашу работу в общем смотрели как на своего рода «американское» чудачество, но все-таки прислушивались» [4, т.1,с.254]. Немного помогало и министерство народного просвещения, благодаря субсидии которого удалось открыть в доме «Сетлементы» мастерские — переплетную, слесарную и столярную для мальчиков и швейную — для девочек.

Создание коммуны из беспризорной уличной детворы, увлечение непривычным для самодержавного строя самоуправлением привлекало внимание властей не только к педагогической стороне эксперимента. В «Сетлементы» стали заглядывать пропагандисты набравшего в России силу рабочего движения, мастеровые родители некоторых воспитанников вели в коммуне профессиональное обучение. Зеленко признавал, что сами того не замечая, все больше и больше «левели».

И грянул гром. 1 мая 1908 «Сетлементы» был закрыт полицией в связи с использованием детского самоуправления, в чём усмотрели «пропаганду социалистических идей». Отсидев два месяца ареста, Зеленко сбежал в США. Идея «трудовой школы» у него погасла вместе с

окончанием эксперимента. Вернувшись в Москву, в 1910 году он работал в системе Наркомпроса, занимаясь разработкой строительных стандартов для школ и детских садов, преподавал.

Шацкий сумел пережить катастрофу и сохранить себя в педагогике. Спустя время, он осмыслил опыт «Сетлемента» и, абстрагируясь от функции трудового обучения, вывел пять итоговых педагогических положений:

1) у детей сильно развит инстинкт общительности, — игры, неугомонная болтовня служат признаками этого;

2) дети — настойчивые исследователи, отсюда бесчисленное количество вопросов, стремление все трогать;

3) дети любят созидать, устраивать часто из ничего, дополняя недостающее воображением;

4) детям необходимо проявлять себя, отсюда постоянное выдвигание своего «я» — это инстинкт детского творчества;

5) громадную роль в формировании детского характера играет инстинкт подражательности.

Задача правильной работы с детьми, делает вывод Шацкий, состоит в том, чтобы дать разумный выход этим инстинктам, не притупляя никакого из них [4, т.1,с.289].

Через год после разгрома «Сетлемента» Шацкий и его сподвижники создают общество «Детский труд и отдых» (1908 г.), где была продолжена работа детского сада, клуба, начальной школы. А в мае 1911 года на 15-м разъезде Брянской железной дороги (теперь здесь стадион «Труд») начинается жизнь новая летняя детская колония «Бодрая жизнь» для детей московской окраины – Марьиной Рощи, из семей рабочих, не имевших возможности создать для них нормальные условия жизни. Подобные внешкольные учреждения нельзя назвать трудовыми школами, это были те же приюты, с трудом выживавшие на подсобном хозяйстве, производительном труде подростков и самообслуживании.

«На пути к трудовой школе» – так называлась статья Шацкого, вышедшая в 1918 году где он, в угоду политической конъюнктуре, признает свой опыт создания трудовых коммун как первый этап поиска модели трудовой школы, которой бредила Крупская. На этот раз идея упала на благодатную почву. Как написал в Предисловии к 2-му тому Педагогических сочинений Шацкого академик Л. Скаткин: «эта идея оказалась весьма плодотворной и помогла ему подойти к изучению детской жизни в условиях социалистического общества, к разработке новых программ и методов обучения для советской трудовой

школы, к идее установления связи школы с жизнью» [5].

Согласиться с таким комментарием сложно. Плодотворной была не идея, а сознательный переход Шацким на политическую линию новой власти, тогда и начался взлет его педагогической карьеры. Пришлось, как и многим другим, присягать на верность вождям: «К числу своих основных учителей, – пишет Шацкий, – я должен присоединить — в неизмеримо более сильной степени, чем кого-либо другого, — В.И. Ленина и Н.К. Крупскую; в значительной мере я считаю себя ее учеником» [4, т.1,с.65]. Читая такие слова опытного педагога, основателя двух трудовых коммун, Крупская должна была по всем правилам приличия покраснеть и устыдиться. Но она уже привыкла к восхвалению своего таланта и охотно приближала к себе тех, кто его публично отмечал. «Составленные Шацким программы как раз и «порвали со старыми традициями, явились началом борьбы за марксизм в школе, чего так настойчиво требовал Владимир Ильич», – пишет Крупская [5]. С такой политической оценкой Шацкий был обречен на успех. В 1928 году он вступает в члены ВКП[б], «держаться в стороне от партийных организаций», как ему удавалось при организации «Сетлемента», было уже невозможно. «С этой аполитичностью и беспартийностью у нас ничего не вышло», – признает Шацкий [4]. И не только у него. Политика к тому времени плотно внедрилась в педагогику. Она и сегодня сидит в ней, отягощая творческие порывы научно-образовательного сообщества.

В 1918 году колония «Бодрая жизнь», созданная вначале как летняя, преобразуется в постоянный интернат, где при поддержке государства организуется девятилетняя школа, и воспитываются дети-сироты. В начале 1919 года Шацкий расширяет масштабы эксперимента и создает «Первую опытную станцию Наркомпроса» в составе двух отделений: сельского — в Калужской области на базе «Бодрой жизни», и городского — в Москве. Директором станции в целом был назначен сам Шацкий, а его жена стала заведующей школой-интернатом «Бодрая жизнь».

Отсюда в историю педагогики пришло заблуждение, что возникновение сети трудовых коммун для подростков после революции 1917 года было развитием обозначенного Крупской перехода к единой трудовой школе. Это не так, мотивы создания их были совсем иные, продиктованные вынужденным созданием приютов для нуждающейся в призрении и поддержке общества части молодежи.

Замысленный и осуществленный Шацким-Зеленко лагерь-коммуна был списан с модели школы «свободного воспитания», а не «трудовой школы». Заметим, что и по названию («settlement» – англ., поселок), и по замыслу, и по первоначальной структуре «Сетлемент» не был школой.

Первый министр просвещения России Анатолий Луначарский вспоминал, как однажды ему предложил встретиться вождь грозной Всероссийской чрезвычайной комиссии Феликс Дзержинский. Ожидая его, Луначарский перебирал возможные линии пересечения их интересов, но так и не смог догадаться о цели встречи. И вот, «входит Феликс Эдмундович, как всегда, горячий и торопливый», сходу заявляя: «Я хочу бросить часть моих личных сил, а главное сил ВЧК, на борьбу с детской беспризорностью. Это же ужасное бедствие! Сколько их искалечено нуждой, тут надо прямо-таки броситься на помощь, как если бы мы видели утопающих детей». И добавил, что хотел бы стать сам во главе этой работы [8].

16 октября 1918 года Всероссийским Центральным и Исполнительным Комитетом был издан декрет «Положение о единой трудовой школе РСФСР», которым устанавливались основы советской демократической системы школьного образования. Тогда же были опубликованы Государственной комиссией по просвещению «Основные принципы единой трудовой школы». «Школа должна быть связана с жизнью, обучение – с производительным общественно необходимым трудом» [4, с.24], – из этого лозунга отныне строилась вся образовательная политика. «Производительный труд» лег в основу образования, и Шацкий строго следует такому правилу. Внимание к обучению чтению, письму, счету было ослаблено. Недостаточная грамотность учащихся вызывала недовольство родителей.

В небольшой статье «Конкретная картина трудовой школы» Шацкий пишет: «колония должна бы иметь все главные виды физического труда, которые всегда сопутствовали человеку в обработке наиболее ценных для него материалов, т.е. обработка металла, дерева, тканье одежды, производство глиняной посуды... Но со временем техника, при постоянном усложнении жизни, выдвигается жизнью довольно сильно. Всего этого еще нет, и поэтому наша детская коммуна — не школа» [5, с.29]. Следуя его логике, можно представить трудовую школу как учебное заведение, оборудованное по последнему слову техники, на которой организован производительный труд учащихся.

«Шаг за шагом я бы делал завоевания — присоединил бы обработку дерева, металла, глины, тканье, украшение одежды», – пишет Шацкий [5, с.38-40]. Начало такой работы он видит в обслуживании школы учителем и учениками, насколько это возможно по их силам: уборка классов, чистка стен, развешивание карт, картин, устройство полок, метение полов, уход за комнатными растениями, украшение классов, топка печей и приготовление дров. Он мечтает о создании в школе маленькой селекционной станции, мастерской для починки мебели, школьной огорода.

Особое место в трудовом обучении отводится кухне, где должны работать дети. Практическое дело кухни, касающееся одной из важнейших потребностей человека, должно стать во главе тех навыков, которые присущи новой школе, – считает Шацкий. Устройство кухни-класса позволит объяснить те многочисленные процессы, которые имеют место в ней. В этом понимании кухня — место, фильтр, сквозь который человек направил огромный поток природных процессов физических, химических и физиологических [5, с.40]. Отмечая факт большого распространения научных и практических опытных трудовых школ за рубежом, Шацкий полагает, что их следует отнести не к трудовым, а к иллюстративным школам. Таковой, по его мнению, является и сравнительно молодая опытная школа Кершенштейнера в Мюнхене. Иллюстративный метод пользуется гораздо более разнообразными средствами: рисованием, лепкой, цветной бумагой, проволокой, жестью, стеклом, деревом — и производит повторение при помощи рук ученика, предоставляя ему значительную свободу в выявлении усвоенного им материала.

В идеологию создания трудовой школы – колонии у Шацкого всегда закладывается не только самоуправление, но и самообеспечение, обязательный физический труд, «результатом которого является какой-нибудь материальный предмет, обладающий ценностью» (Адам Смит). Рисование, лепка, подвижные игры иллюстративных школ не создают такого, поэтому трудовая школа должна иметь подсобное хозяйство и производство. Обучение труду здесь становится приоритетом, а образование, как необходимый минимум общих знаний, дается по остаточному принципу. «Этот труд не игрушка, это труд, который дети, сообразно своим силам, возможностям, своему интересу, вносят в общие области государственного строительства, – вот позиция Шацкого. Таким образом, мы подойдем к оплате детского труда, но к оплате не

единоличной, а к оплате коллективной. Результат детского труда — накопленные суммы — пойдет на дальнейшее улучшение жизни детского трудового коллектива [7, с.42].

Надо отметить как признак поразительной научной интуиции, что, замкнув концепцию трудовой школы в ограниченном круге видов физического труда, Шацкий, тем не менее, выходит на универсальный принцип политехнизма. «Оценка разнообразных форм трудовой деятельности людей приводит нас к принципу политехнизма в нашей школе», — пишет он [6, с.12]. Но его политехнизм ограничен рамками создаваемых в школе «мастерских разнообразного ручного труда». Он достаточен лишь для тех слоев молодежи, которым закрыт доступ к вершинам знаний и кто обречен, подобно воспитанникам «Сетлемента», возвратиться в прежнюю жизнь своего социально-маргинального слоя.

Понимая невозможность реализации политехнического принципа образования «в мастерской ручного труда», Шацкий выводит образовательную программу за рамки школы. И здесь предложенные им методологические принципы безукоризненны и универсальны, хотя и изложены упрощенно. Шацкий разбивает программу политехнического образования на этапы.

На первом году программа берет материал из условий школьной работы и быта семьи. Задачей школы в этом году является: организовать элементарный уход ребенка за собой, за помещением, где он живет и работает, создать у него привычку быть чистоплотным и аккуратным.

На втором году эта работа продолжается, но из жизни поселка, деревни, городского квартала и организует работу детей в этом масштабе.

На третьем году материал, который мы даем школе, берется из окружающего школу района, волости и города [6, с.15].

Шацкий радуется возможности свободного бесплатного доступа детей на катки, организации для них хороших киносеансов с объяснениями, устройству массовых детских экскурсий, открытию ряда детских клубов. «Я думаю, — мечтает он, что недалеко уже то время, когда у нас в школе будут обсуждаться и некоторые городские проекты, связанные с улучшением жизни в городе, и, по всей вероятности, наши школьники будут тогда подавать свои суждения не только в жилтоварищества, но и в Моссовет или районные Советы» [6, с.185]. По мнению Шацкого, это повысит интерес окружающего населения к педагогике, к воспитанию детей, к

методам преподавания, к организации внешкольной жизни.

Теоретическая ценность опыта и трудов Шацкого в его попытке осмысленного перехода от трудового обучения к политехническому образованию. «Мы должны поставить перед собой основной задачей новую работу в нашей школе, связанную и с содержанием ее, которое ныне определяется словом «политехнизм» [7, с.103], — считает он. Не узкопрофессиональный ручной труд, не «уклоны» в сторону отдельных профессий, а расширение кругозора воспитанников заботит его.

То, что у нас культивируется под видом уклонов, т.е. когда мы при школе создаем возможность всем ученикам познакомиться с одной какой-нибудь профессией, абсолютно не решает этих вопросов, — считает Шацкий и приводит пример встречи с учениками.

— Что ты делаешь? Чем ты занят сейчас?

— Я, — говорит молодой товарищ, — уклоняюсь.

— От чего ты уклоняешься?

— От педагогики: у нас ведь педагогический уклон, а на кой черт он мне нужен?» [7, с.146].

Шацкий предлагает организовать при школах специальные кабинеты по изучению профессий, где бы ученикам могли бы даваться советы, как им ближе подойти к пониманию той деятельности, которая все более и более определенно встает перед их глазами и к которой они чувствуют определенную склонность. Он считает важным проводить психотехнические исследования как научный способ определения профессионального призвания. Для этого, считает он, при создании учреждения надо говорить не о классах, а о лабораториях-кабинетах:

1) Кабинет ботанический для изучения местной флоры, сорных трав, лекарственных растений и т.п.

2) Зоологический кабинет — изучение вредителей, ветеринарии, анатомии животных.

3) Физический кабинет — всевозможные измерительные приборы.

4) Землемерный кабинет для упражнений на измерение.

5) Геологический — почвоведение.

6) Математический — постановка счетоводства, бухгалтерии, учета.

7) Химическая лаборатория — исследование молока, жира и т. п.

8) Кабинет этнографии и обществоведения [7, с.174].

Предложенная Шацким кабинетная система общего образования, позволяла ориентировать учеников в мире ближайших профессий, но не

давала представления о многообразии видов труда, тем более об их перспективе. Критикуя «привкус моды, который сопряжен в наше время с мыслью о трудовой школе», он отмечает, что «в этой неумеренной пропаганде есть известная опасность, что большая, серьезная и, скажем кстати, старая идея разумной школы может выродиться, исказиться» [5, с.33]. Так оно и произошло. Но не потому что «идея трудовой школы пока еще не по силам нашему обществу», – как пишет Шацкий. Идея «трудовой школы» так как она трактовалась декретом ВЦИК и «Положением о единой трудовой школе РСФСР» неверна в принципе, как и эксперименты по ее реализации.

Примечательно, что созданная Шацким школа-колония «Бодрая жизнь» не сумела выжить даже в условиях ее полного соответствия действующим в то время законодательству и партийным установкам. Оппоненты обвиняли Шацкого в том, что его программы «чудовищны», не отвечают задачам переходного периода от капитализма к социализму. Самого Шацкого обвинили в толстовстве, аполитичности, «интеллигентности» и, наконец, в «правом уклоне».

Снова неудача и снова по политической статье! Нельзя заметить без иронии: первая колония Шацкого «Сетлемент» была закрыта за «левый уклон», вторая «Бодрая жизнь» – за «правый». Из этой шутки следует совсем не шуточный и не усвоенный еще даже сегодня вывод: педагогика никогда не должна смешиваться с идеологией, а образование не должно ориентироваться на политические цели. Именно поэтому любое учебное заведение и образование в целом нужно освободить от идеологической функции – воспитания. Судьбы колоний Шацкого убеждают, что функция воспитания навязывается образованию тоталитарной властью (монархической, советской) с целью укрепить свой режим. Но образование имеет свою высокую и самодостаточную миссию – обучение основам наук.

9 мая 1932 года Первая опытная станция была закрыта. Официальной причиной закрытия объявлялась необходимость экономии средств. На базе Станции в Москве была создана Центральная педагогическая лаборатория, которая должна была заниматься обобщением передового опыта школ и учителей страны. Шацкий был назначен ее руководителем. Школа-колония «Бодрая жизнь» становится средним общеобразовательным учебным заведением с интернатом. История вновь поставила идею

трудовой школы твердый «неуд», показав ее неприменимость к универсальным принципам образования.

Успех Шацкого, поддержанный властью его опыт создания трудовой колонии для обездоленных детей, объясняется тем, что он оказался в нужное время в нужном месте. После Первой мировой войны, Октябрьского переворота и последовавшей за ним Гражданской войны в России появилось огромное число (по разным данным от 4,5 до 7 млн. чел.) беспризорников. Остро встала задача их ресоциализации, что стало основой работы возглавляемой Ф.Э. Дзержинским Всероссийской Чрезвычайной Комиссии. По его инициативе в разных районах страны создаются трудовые коммуны. Фактически это были колонии-поселения для перевоспитания малолетних правонарушителей, переданные впоследствии под прямое руководство Народного комиссариата внутренних дел (НКВД).

Одна из них, на 50 ребят от 13 до 17 лет, открылась в августе 1924 года в подмосковном Болшеве. Основателем и руководителем ее был сотрудник НКВД М.С. Погребинский, в прошлом лесоруб, грузчик, чернорабочий. Имея образование 3 класса начального 4-классного городского училища, он, по оценке библиографов, проявил незаурядный педагогический талант и сумел создать крупное поселение с хорошей индустриальной базой. К 1936 году в нем было 3 фабрики, а общее число рабочих (в том числе и вольнонаёмных) доходило до 5 тысяч. Успеху способствовало присвоение коммуне имени начальника ОГПУ Г. Ягоды, что открывало двери во все инстанции. Это же обстоятельство позже сыграло в судьбе Болшевской коммуны и роковую роль. Весной 1937 г. после ареста Ягоды подверглись гонениям и его подопечные, среди которых оказались М.С. Погребинский и вся Болшевская коммуна. Ожидая неминуемого собственного ареста, Погребинский покончил жизнь самоубийством, сотрудники были подвергнуты репрессиям, некоторые расстреляны, а сама коммуна преобразована в Комбинат спортивного инвентаря [9].

Наибольшую известность получила «Трудовая колония № 10 НКВД Украинской ССР им. М. Горького» для беспризорников и несовершеннолетних правонарушителей (1920–1928) под руководством А.С. Макаренко, основанная под Полтавой. Выпускник Полтавского учительского института, окончивший его с золотой медалью, он изложил свою оценку системы воспитания в дипломе с названием «Кризис современной педагогики».

Выход из кризиса Макаренко, как и Шацкий, видел в переходе к провозглашенному партией принципу прямой связи обучения с производительным трудом, дополнив ее жесткой дисциплиной самоуправления.

Контингент колонии составляли подростки, место которых должно было быть в тюрьме. Макаренко выступал против использования для детей элементов тюремного режима в пользу усиления производственного уклона и общевоспитательных методов. Как и другие подобные поселения, колония плотно опекалась органами внутренних дел, ее прямым куратором был руководитель НКВД Украины в те годы В.А. Балицкий.

Несмотря на широкое признание и известность, система воспитания Макаренко подвергалась критике. В частности, ему приписывалось постоянное рукоприкладство, за что его публично и резко критиковала Крупская. Чуткие к критике начальства чиновники сразу же призвали Макаренко к строгому отчету в Наркомпросе Украины. Не лишенный чувства юмора, Антон Семенович так описал картину заседания коллегии. «В просторном зале я увидел, наконец, в лицо весь сонм пророков и апостолов. Высказывались здесь вежливо, округленными, любезными фразами, от которых шел еле уловимый приятный запах мозговых извилин, старых книг и просиженных кресел». «С какой стати, – задается вопросом Макаренко, они носят нимбы и почему у них в руках священное писание»? После отчета Макаренко «апостолы хлопнули глазами, потом зашептались, зашелестели бумагой и вынесли единодушное постановление: предложенная система воспитательного процесса есть система не советская». Организатора всемирно известной колонии для беспризорных распекали за призывы к «буржуазной категории долга», «воспитание чувства чести... так ярко напомнившей нам офицерские привилегии» и «вульгаризацию трудового воспитания» [10].

Макаренко судили не по научно-педагогическим, а по идеологическим меркам. В октябре 1927 года его переводят на работу руководителем детской трудовой коммуны ОГПУ имени Ф.Э. Дзержинского в пригороде Харькова, позднее – в центральный аппарат НКВД УССР помощником начальника отдела трудовых колоний, по-сути «столоничальником». А сама колония им. Горького спустя несколько лет была перенаправлена на работу с осужденными несовершеннолетними преступниками, обнесена высоким забором с колючей проволокой, поменяла название, стала обычной тюрьмой.

Самого Макаренко от более строгой кары спасла лишь мировая известность.

Известный педагог, организатор школы-интерната имени Достоевского («Республики ШКИД») Виктор Сорока-Росинский, писал: «Если бы у Макаренко не оказалось случайно еще и литературного таланта, то всю его педагогическую деятельность можно было назвать не поэмой, а педагогической трагедией». Возможно, он прав. Но и сам Сорока-Росинский вскоре был изгнан из созданной им «Республики ШКИД», ему запретили работать в общеобразовательной школе, он заведовал школой для трудных переростков [10, с.7].

Какой бы исторический источник «трудовой школы» не брать, он всегда связан с нуждающейся в призрании категорией молодежи, с отрывом воспитанников от семьи, с приоритетом производительного труда над образованием молодежи. Еще один такой пример дает основанная в 1919 году в бывшей усадьбе «Михайловка» (последним хозяином усадьбы был великий князь Сергей Михайлович) близ Петрограда школа-колония для беспризорников, преобразованная в 1921 году в коммуну «Красные зори». Ее руководитель 26-летний биолог и бывший военный летчик И.В. Ионин называл ее загородной школой с сельскохозяйственным уклоном.

Такие школы – колонии были рождены временем военного коммунизма, хозяйственной разрухой, беспризорничеством и нуждой детей. Никаких условий для нормальной жизни и учебы не было — ни продовольствия, ни керосина, ни дров, ни мыла, не говоря уже о партах, книгах и тетрадях. «Это была трудная борьба просто за право жить, – вспоминал Ионин, – без воды, без света, при минимуме тепла, ибо, окруженные лесом, мы не имели инструментов, чтобы им воспользоваться. Питаясь гнилым мороженым картофелем, мы должны были раздувать искру творческой работы» [11]. Производительный детский труд для самообеспечения, наряду с образованием, стал основой системы воспитания детей.

К 1932 году школа превратилась в целый городок, включавший в себя детский дом, где проживало 400 воспитанников, среднюю дневную и вечернюю школы, агропедтехникум, дом отдыха. «Красным зорям» принадлежало 140 га земельных угодий, парк сельскохозяйственных машин, парниковое хозяйство, специализированные фермы, конюшня, пасака, столярная, слесарная, сапожная мастерские, учебно-производственные кабинеты, собственная электростанция, водочапка, пекарня, прачечная. В

хозяйстве были свои автомашины, мотоциклы, велосипеды, лодки. Излишки производства (мясо, рыбу, цветы) продавали, а семена, рассаду бесплатно раздавали крестьянам соседних деревень. Школа-коммуна «Красные зори» стала одним из самых заметных и известных в 20–30-е годы воспитательных учреждений подобного типа. Ионин проявил себя умелым организатором, блестящим педагогом, первым воплотившим те идеи и достижения, которые совершенно несправедливо связываются только с именем Макаренко.

Однако господствующие представления о социализме не вязались со «строим цивилизованных кооператоров», утверждавшимся в «Красных зорях». Идеи хозрасчета и полной самоокупаемости, лежавшие в основе деятельности школы-колонии, становились крамольными, ибо они ассоциировались с идеями экономической независимости, откуда недалеко и до духовной свободы. Возможно, были и иные причины, но в итоге Ионину было предъявлено обвинение в измене Родине, он с группой сотрудников был арестован, приговорен к расстрелу и умер в лагерной больнице.

И тогда и сегодня опыт коммун вызывал интерес педагогов, ученых, широкой общественности и получал высокое признание. Макаренко отнесён ЮНЕСКО к четырём педагогам (вместе с Д. Дьюи, Г. Кершенштейнером и М. Монтессори), определившим способ педагогического мышления в XX веке. Ионин, наряду с Л. Толстым, А. Макаренко, В. Сухомлинским... включен в список 10 великих педагогов России. Создатель Болшевской трудовой коммуны Погребинский успел издать книгу «Трудовая коммуна ОГПУ», предисловие к которой написал М. Горький. На ее основе был написан сценарий и поставлен первый звуковой советский фильм «Путёвка в жизнь». Воспитательно-педагогическая система Макаренко изложена во многих опубликованных им книгах, а на основе одной из них был снят одноименный фильм «Педагогическая поэма». Все это по праву составляет золотой фонд российской педагогики.

В ходе экспериментов по созданию детских трудовых колоний в России рождался уникальный опыт организации самоуправления, имевший высокий воспитательный эффект, что отмечали многие посетившие колонию специалисты. Профессор Колумбийского университета Джон Дьюи, в частности, писал о школе «Красные Зори» («New Republic», ноябрь – декабрь 1928 года): «Существование детских

приютов для детей-сирот есть заурядное явление во всех странах, но нигде мне не приходилось встречать таких счастливых детей» (цит. по М.В. Богуславскому [12]).

В постановлении ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 года «О начальной и средней школе», хотя и было подчеркнуто «значительное продвижение вперед по пути соединения школьного обучения с производительным трудом и общественной работой», но вместе с тем отмечено, что «обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук». Еще во времена Шацкого это было оценено как «грубейшее извращение идеи политехнической школы» [13].

Надо признать, что по сравнению с прежней церковной школой модель «трудовой школы» Шацкого была огромным шагом вперед по пути политехнизации образования. Но заложенные в ее педагогическую основу принципы «обязательного производительного труда» не позволяли политехнизму развиваться.

В наше время, когда в конституциях большинства стран мира записана обязанность государства обеспечить молодежи начальное (многие страны Африки, Латинской Америки), среднее (Россия) или высшее (Германия), ученики имеют возможность посвящать свое время и силы не «производительному труду», как того требовали принятые в 1918 году «Основные принципы единой трудовой школы», а всестороннему образованию, позволяющему осознанно выбрать любой вид последующей деятельности. Полезно заметить и тот факт, что современная цивилизация не допускает привлечения людей к принудительному труду (Конституция РФ, ст.37).

Шацкий выводил свою концепцию «трудовой школы» из опыта «Сетлементов», колонии-поселения для малолетних беспризорников, задачей которой было изолировать эту часть молодежи от общества и обеспечить ее выживание с приобретением «минимума знаний». Педагогический лозунг такого движения он обозначил как «Возвращение детям детства», отнятого революцией, гражданской войной и разрухой [5, с.27-28]. Положенный в основу обучения производительный труд не смог стать достаточным средством социализации молодого поколения. На еще одну, не менее существенную педагогическую ошибку модели «трудовой школы», комментируя сочинения Шацкого, указал академик Скаткин, когда самоуправление



сопровождалось «ошибочными указаниями на способы его осуществления и предлагалось общественную работу школьников считать основным делом школы, а учебу рассматривать как подготовку детей к этому практическому делу» [4, с.41].

Самоуправление это сложный феномен, до конца не понятый и часто извращаемый для создания его видимости. Детские коллективы дворов, улиц имеют выраженные в разной степени институты самоуправления и выявленных силовыми методами лидеров. В преступном мире, в тюрьмах существуют жесткие формы самоуправления в лице криминальных «авторитетов», в армии – «дедовщина».

Подлинное самоуправление возможно только в демократической среде, оно требует строгого соблюдения известных принципов: свободных и честных выборов, регулярной и обязательной сменяемости лидеров, подотчетности и права их отзыва. Оно должно пронизывать все сферы жизнедеятельности людей: экономическую, политическую, социальную. Принудительный физический труд, применяемый в колониях (коммунах, поселениях), поднадзорность воспитанников с видимостью их самостоятельности (педагоги имели клички, работали наравне с колонистами), скрытая зависимость от взрослых не создавали достаточных основ самоуправления. В таких условиях самоуправление становится для воспитанников игрой, полезной для будущей жизни, но и не имеющей устойчивой мотивации.

Один из основоположников и практиков свободной педагогики, выдающийся испанский мыслитель Франсиско Феррер-и-Гуардия (1859–1909) из опыта созданной им «Современной школы» под Барселоной сделал вывод: «нельзя создавать школы исключительно для обездоленного класса: в них будет царить послушание благодаря заблуждениям и незнанию, систематически поддерживаемым ложным обучением» [14]. Педагогической истории хорошо известны примеры создания самоуправляемых детских коммун для детей («Саммерхилл» Александр Нилла в Англии, «Детская республика имени Джорджа» в Америке, «Улей» Себастьяна Фора во Франции, «Современная школа» Феррера в Испании). Они вызывали восхищение фанатизмом их

организаторов, но не получили массового развития.

Можно утверждать, что Россия имеет самый богатый в мире исторический опыт запущенной ныне «воспитательно-трудовой педагогики», получившей в 1990 году новое имя – «пенитенциарная педагогика» и остановившейся в развитии, хотя востребованность в ней есть и сегодня. Молодежный контингент Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) немалый, 23% имеет возраст 18 – 25 лет. Если добавить около 100 тысяч отверженных родителями и ожидающих усыновления детей (данные 2016 года [15]), то станет понятной и перспектива роста этого ареала, именуемого «зоной». По статистике в исправительных учреждениях ФСИН имеется 312 вечерних (сменных) общеобразовательных школ [16]. Однако, академик РАО Анатолий Цирульников, который провел педагогическую экспедицию по ряду учреждений ФСИН, пишет: «В колониях строгого режима – по всей стране стоят пустые школьные здания». В зонах остались только профтехучилища, готовящие швей-мотористов, кочегаров и работников других профессий [17]. Хорошо, что остались они, поскольку львиная доля молодых осужденных вообще не имеют специальности.

Отсидевший срок в «зоне» Нобелевский лауреат, писатель Александр Солженицын заканчивает свою главную книгу «Архипелаг ГУЛАГ» словами: «Благодарю тебя, тюрьма, что ты была в моей жизни». Хорошо, если взрослая зона или детская колония заставляет глубже задуматься о жизни, найти и принять верное решение, изменить свою судьбу. Но пока немногие выходят из нее с духовным просветлением.

Советская педагогика выросла и возмужала на опыте колоний-поселений, созданных под патронажем НКВД. По выражению Шацкого, это была попытка «применить физический труд как метод преподавания» [6, с.12], здесь надо искать истоки навязанного Крупской общему образованию «трудового уклона» и превращения «школы учебы в школу труда». «Наша детская коммуна — не школа» [5, с.32] – это честное признание Шацкого разводит общеобразовательную школу и трудовые коммуны по разные стороны педагогики. Но оно остается непонятым до конца и сегодня.

#### *Литература:*

1. Учитель и ученик: становление intersубъектных отношений в истории педагогики

Востока и Запада (цивилизации Древности и Средневековья): коллективная монография; под

ред.Н.Б. Баранниковой и В.Г. Безрогова. - М.: ИТИП РАО, 2013. – 706 с.

2. Минпросвещения планирует обновить перечень специальностей СПО [Электронный ресурс] (Загл. с экрана) / Сайт РИА Новости (21.03.2019). - Режим доступа: <https://na.ria.ru/20190321/1551987547.html>

3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

4. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. [Электронный ресурс] / С.Т. Шацкий; под ред. И.А. Каирова и др.; Акад. пед. наук РСФСР. - М.: Просвещение, 1962-1965. - Т. 1: [Автобиографические работы. Труды дореволюционного периода]; сост. Г.Ф. Морозова. - 1962. - 503 с. - Режим доступа: [http://elibr.gnpbu.ru/text/shatsky\\_ped-soch\\_t1\\_1962/](http://elibr.gnpbu.ru/text/shatsky_ped-soch_t1_1962/)

5. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. [Электронный ресурс] / С.Т. Шацкий; под ред. И.А. Каирова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР. - М.: Просвещение, 1962-1965. - Т. 2: [Статьи, доклады и выступления за 1917-1926 гг.]; сост. А.П. Кубарева, Д.С. Бершадская. - 1964. - 475 с. - Режим доступа: [http://elibr.gnpbu.ru/text/shatsky\\_ped-soch\\_t2\\_1964/fs,1/](http://elibr.gnpbu.ru/text/shatsky_ped-soch_t2_1964/fs,1/)

6. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. [Электронный ресурс] / С.Т. Шацкий; под ред. И.А. Каирова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР. - М.: Просвещение, 1962-1965. - Т. 3: [Статьи, доклады и выступления за 1926-1930 гг.]; сост. И.А. Соловков. - 1964. - 328 с. - Режим доступа: [http://elibr.gnpbu.ru/text/shatsky\\_ped-soch\\_t3\\_1964/fs,1/](http://elibr.gnpbu.ru/text/shatsky_ped-soch_t3_1964/fs,1/)

7. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. [Электронный ресурс] / С.Т. Шацкий; под ред. И.А. Каирова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР. - М.: Просвещение, 1962-1965. - Т. 4: [Статьи, доклады и выступления за 1931-1934 гг.]; сост. Д.С. Бершадская. - 1965. - 328 с. - Режим доступа: [http://elibr.gnpbu.ru/text/shatsky\\_ped-soch\\_t4\\_1965/fs,1/](http://elibr.gnpbu.ru/text/shatsky_ped-soch_t4_1965/fs,1/)

8. Луначарский А.В. Воспоминания и впечатления [Электронный ресурс] / А.В. Луначарский. - Москва: Сов. Россия, 1968. - 376 с. - Режим доступа: <http://ruslit.traumlibrary.net>

9. Болшевы [Электронный ресурс]; под ред. М. Горького, К. Горбунова, М. Лузгина. - Москва: ОГИЗ «История заводов»,1936. - 587 с. - Режим доступа: <http://publ.lib.ru>

10. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения [Электронный ресурс] / В.Н. Сорока-Росинский; сост. А.Т. Губко; Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1991. - 239 с. - Режим доступа: [http://elibr.gnpbu.ru/text/soroka-rosinsky\\_pedagogicheskie-sochineniya\\_1991/](http://elibr.gnpbu.ru/text/soroka-rosinsky_pedagogicheskie-sochineniya_1991/)

11. Ионин И.В. Школа-колония «Красные Зори» / И.В. Ионин. - Л., 1933.

12. Богуславский М.В. Долгий отблеск «Красных зорь» [Электронный ресурс] / М.В. Богуславский // Российско-американский форум образования. – 2010. - № 1(2). - Режим доступа: [kommunarstvo.ru/stoki/stoionkra.html](http://kommunarstvo.ru/stoki/stoionkra.html)

13. Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании: Сборник документов за 1917-1947 гг.; сост. канд. пед. наук Н.И. Болдырев. - Москва; Ленинград: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. - 320 с.

14. Феррер–и-Гуардия Ф. Современная школа [Электронный ресурс] / Ф. Феррер–и-Гуардия. - Режим доступа: [litresp.ru/kniga/ru/Ф/ferreri-guardiya-fransisko/sovremennaya-shkola](http://litresp.ru/kniga/ru/Ф/ferreri-guardiya-fransisko/sovremennaya-shkola)

15. Около 100 тысяч детей в России ждут усыновителей (Загл.с экрана) [Электронный ресурс] / Сайт Эхо Москвы. - Режим доступа: <https://echo.msk.ru/news/1853482-echo.html>

16. Краткая характеристика уголовно-исполнительной системы (Загл.с экрана) [Электронный ресурс] / Сайт ФСИН. - Режим доступа: [http://www.fsin.su/structure/inspector/iao/statistika/Kratkay\\_a%20har-ka%20UIS/](http://www.fsin.su/structure/inspector/iao/statistika/Kratkay_a%20har-ka%20UIS/)

17. Цирульников А.М. Вологодская область. Домотканная история [Электронный ресурс] / А.М. Цирульников. - Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/279/p0/>

### References:

1. The teacher and the student: the formation of intersubjective relations in the history of pedagogy of the East and West (civilization of Antiquity and the Middle Ages): a collective monograph; under the editorship of N.B. Barannikova and V.G. Bezrogov. M.: ИТИП РАО, 2013 - 706 p.

2. The Ministry of Education plans to update the list of specialties of Secondary Vocational Education (SVE) [Electronic resource] (Title from the screen) / RIA Novosti website (03/21/2019). - Access mode: <https://na.ria.ru/20190321/1551987547.html>

3. Federal Law of December 29, 2012 N273-FZ "On Education in the Russian Federation".

4. Shatskiy S.T. Pedagogical works: in 4 volumes [Electronic resource] / S.T. Shatskiy; ed. I.A. Kairova and others; Acad. ped. Sciences of the RSFSR. - M.: Education, 1962-1965. - Т. 1: [Autobiographical works. Works of the

pre-revolutionary period]; comp. G.F. Morozov. - 1962. - 503 p. - Access mode: [http://elibr.gnpbu.ru/text/shatsky\\_ped-soch\\_t1\\_1962/](http://elibr.gnpbu.ru/text/shatsky_ped-soch_t1_1962/)

5. Shatskiy S.T. Pedagogical works: in 4 volumes [Electronic resource] / S.T. Shatskiy; ed. I.A. Kairov [and others]; Acad. ped. Sciences of the RSFSR. - M.: Education, 1962-1965. - Т. 2: [Articles, reports and speeches for 1917-1926]; comp. A.P. Kubareva, D.S. Bershadskaya. - 1964. - 475 p. - Access mode: [http://elibr.gnpbu.ru/text/shatsky\\_ped-soch\\_t2\\_1964/fs,1/](http://elibr.gnpbu.ru/text/shatsky_ped-soch_t2_1964/fs,1/)

6. Shatskiy S.T. Pedagogical works: in 4 volumes [Electronic resource] / S.T. Shatskiy; ed. I.A. Kairov [and others]; Acad. ped. Sciences of the RSFSR. - M.: Education, 1962-1965. - Т. 3: [Articles, reports and speeches for 1926-1930]; comp. I.A. Solovkov. - 1964. - 328 p. - Access mode: [http://elibr.gnpbu.ru/text/shatsky\\_ped-soch\\_t3\\_1964/fs,1/](http://elibr.gnpbu.ru/text/shatsky_ped-soch_t3_1964/fs,1/)

7. Shatsky S.T. Pedagogical works: in 4 volumes [Electronic resource] / S.T. Shatsky; ed. I.A. Kairov [and others]; Acad. ped. Sciences of the RSFSR. - M.: Education, 1962-1965. - T. 4: [Articles, reports and speeches for 1931-1934]; comp. D.S. Bershadskaya. - 1965. - 328 p. - Access mode: [http://elib.gnpbu.ru/text/shatsky\\_ped-soch\\_t4\\_1965/fs,1/](http://elib.gnpbu.ru/text/shatsky_ped-soch_t4_1965/fs,1/)

8. Lunacharsky A.V. Memories and impressions [Electronic resource] / A.V. Lunacharsky. - Moscow: Sov. Russia, 1968. - 376 p. - Access mode: <http://ruslit.traumlibrary.net>

9. "Bolshevtsy" [Electronic resource]; ed. M. Gorky, K. Gorbunov, M. Luzgin. - Moscow: OGIZ "History of factories", 1936. - 587 p. - Access mode: <http://publ.lib.ru>

10. Soroka-Rosinsky V.N. Pedagogical works [Electronic resource] / V.N. Soroka-Rosinsky; comp. by A.T. Gubko; Acad. ped. Sciences of the USSR. - M.: Pedagogy, 1991. - 239 p. - Access mode: [http://elib.gnpbu.ru/text/soroka-rosinsky\\_pedagogicheskie-sochineniya\\_1991/](http://elib.gnpbu.ru/text/soroka-rosinsky_pedagogicheskie-sochineniya_1991/)

11. Ionin I.V. School-colony "Krasnye Zori" / I.V. Ionin. - L., 1933.

12. Boguslavsky M.V. Long reflection of "Red Dawns" [Electronic resource] / M.V. Boguslavsky //

Russian-American Education Forum. - 2010. - № 1(2). - Access mode: [kommunarstvo.ru/stoki/stoionkra.html](http://kommunarstvo.ru/stoki/stoionkra.html)

13. Directives of the CPSU (b) and the decree of the Soviet government on public education: Collection of documents for 1917-1947; comp. by cand. ped. sciences N.I. Boldyrev. - Moscow; Leningrad: Publishing house Acad. ped. Sciences of the RSFSR, 1947. - 320 p.

14. Ferrer-i-Guardia F. Modern school [Electronic resource] / F. Ferrer-i-Guardia. - Access mode: [litresp.ru/kniga/ru/F/ferreri-guardiya-fransisko/sovremennaya-shkola](http://litresp.ru/kniga/ru/F/ferreri-guardiya-fransisko/sovremennaya-shkola)

15. About 100 thousand children in Russia are waiting for adoptive parents (Title from the screen) [Electronic resource] / Site Echo of Moscow. - Access mode: <https://echo.msk.ru/news/1853482-echo.html>

16. Brief description of the penal system (Title from the screen) [Electronic resource] / FSIN website. - Access mode: <http://www.fsin.su/structure/inspector/iao/statistika/Kratkaya%20har-ka%20UIS/>

17. Tsirulnikov A.M. Vologodskaya Oblast. Homespun history [Electronic resource] / A.M. Tsirulnikov. - Access mode: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/279/p0>

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

***Сведения об авторе:***

***Смирнов Игорь Павлович*** (г. Москва, Россия), доктор философских наук, член-корреспондент РАО, Российская академия образования, e-mail: [ips2@list.ru](mailto:ips2@list.ru)



УДК 37.064.2

**Простые понятия и сложные решения:  
к вопросу взаимоотношений учителя и ученика**

**Simple concepts and complex decisions:  
to the question of the relationship between a teacher and a student**

**Кабкова Е.П.**, *Московский городской педагогический университет, borisr@comtv.ru*

**Kabkova E.**, *Moscow city Pedagogical University», borisr@comtv.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.002

**Ключевые слова:** учитель, ученик, взаимодействие, педагогика искусства, гуманистическая психология, творческое развитие, самореализация, регламентация профессиональной деятельности, дистанционная форма обучения.

**Keywords:** teacher, student, interaction, art-pedagogy, humanistic psychology, creative development, self-realization, regulation of professional activity, distance learning.

**Аннотация.** В данной статье с различных сторон раскрывается вопрос взаимоотношений учителя и ученика в пространстве педагогики искусства. Показаны общие и различные черты в сложившихся принципах их взаимодействия, а также отличие между областью общего и профессионального музыкального образования.

Выявлены значение состояния ученичества для каждого человека, роль учителя в развитии творческого начала личности, распространенные практики разнообразных тренингов, направленные на активизацию способности к межличностному общению и личностного роста обучающихся.

Отмечено, что важную роль в сложении отношений «учитель – ученик» играет закрепленный и законодательно, и в общественном сознании термин «услуга» в применении к области образования. При этом теряется истинное значение и осознание области образования как общественного блага. Определены проблемы, возникающие в процессе дистанционного формата занятий, особенно значимые для педагогики искусства.

**Abstract.** This article reveals from the various standpoints the question of the relationship between teacher and student in the environment of art pedagogy. The general and different features in the established principles of their interaction are shown, as well as the difference between the field of general and professional music education.

The importance of the state of apprenticeship for each person, the role of the teacher in the development of creativity and in the formation of personality, as well as the widely spread practices of various trainings aimed at enhancing the ability for interpersonal communication and personal growth of students, are specially considered.

It is noted that an important role in the formation of the relationship "teacher - student" is played by the term "service", enshrined both in law and in the public consciousness, as applied to the field of education. At the same time, the true meaning and awareness of the field of education as a public good is lost. Also shown there are the problems arising in the process of distance learning format, which are especially significant for the pedagogy of art.

**Введение.** Известные всем такие простые понятия, как школа, урок, учитель, ученик, задача, решение, интерес, расписание, долг, обязанность, экзамен и т.п., связаны с областью образования. Данная область имеет отношение ко всем людям без исключения и давно уже воспринимается как естественный фон (иногда радостный и позитивный, но чаще раздражающий) жизни, её неотъемлемая часть, с которой необходимо мириться. Это не означает,

что образование воспринимается как нечто ненужное, но в оценке значимости и необходимости образования в целом есть свои спады и подъемы, исследованием которых занимается социология.

Мы обращаемся здесь к данным понятиям в связи с тем, что объединяющие их действия вызывают массу вопросов, требующих очень непростых, зачастую противоречивых и неоднозначных ответов.

Остановимся на взаимоотношениях, складывающихся между учителем и учеником в образовательном процессе, причем, учитывая, что наиболее рельефно характер таких взаимоотношений проявляется в области искусства; рассмотрим их именно в этих условиях, сравнивая время от времени с проявлениями в области общего образования.

*Материалы и методы.* Педагогика искусства при всей дискуссионности ее определения и содержания – от полного признания такого проявления педагогики как ее вида (Е.М. Акишина, Б.М. Неменский, Л.В. Школяр, Б.П. Юсов и др.) до сомнений в необходимости выделения педагогики искусства в некое отдельное направление, арт-педагогики несет в себе ряд важных для всей области образования признаков и свойств [1]. Распространенное и общепринятое сейчас определение педагогики искусства принадлежит Л.В. Школяр, которая формулирует его следующим образом: «под «педагогикой искусства» понимается творчески развивающая педагогика, охватывающая теорию и практику эстетического воспитания и художественного образования... формировалась на протяжении XX века усилиями исследователей и художников, выдвигавших гуманистические идеи «воспитания через искусство», «формирования культуры творческой личности», «пробуждения человеческого в человеке», «приобщения к искусству как к культуре духовной» и др.» [10].

Вместе с тем, признается и недостаточность осмысления данного феномена, который все еще находится в процессе становления. Многие исследователи видят в педагогике искусства и эстетическом воспитании настолько тесную общность, что практически не разделяют их ни по содержанию, ни по методологии. Так, Е.Ю. Волчегорская отмечает, что «в педагогике искусства пока отсутствует единый методологический подход к разработке теоретических основ организации личностно ориентированного эстетического воспитания» [2, с.6].

Но, несмотря на пробелы в методологии и целостном осмыслении, педагогика искусства как область педагогики, развивающаяся и действующая в пространстве искусства, уже накопила важнейший теоретический и практический материалы, касающиеся воздействия искусства на сам педагогический процесс. Так, чрезвычайно актуальными для нашего времени являются традиции взаимоотношения педагога и ученика,

сложившиеся в пространстве музыкального образования за 150 лет развития его профессионального направления. Известные всему миру исполнительские школы – фортепианная, скрипичная, хоровая – в полной мере отражают определяющую роль особых, очень личных и душевных взаимоотношений между учителем и учеником, которые не только влияют на успешность в овладении музыкальным искусством, но и служат опорой в процессе сохранения и развития лучших традиций музыкальной педагогики.

Открытые Л.С. Выготским «зоны ближайшего развития» позволяют рассматривать педагогическое сопровождение и помощь ребенку в его освоении мира как необходимую часть его развития. Однако ученичество – это такое состояние человека, когда он (уже взрослый человек) как ребенок стоит на пороге нового и почти всегда нуждается в опоре, поддержке для того, чтобы сделать первый шаг. Учитель, наставник здесь – незаменимая фигура. Точно также, как в представлении народа живущие родители сохраняют своих детей в их «детском» образе и отделяют от последней черты существования собственной жизнью, Учитель (если он есть) защищает уже взрослого человека от творческого одиночества, непонимания, сохраняет перспективу развития – понимание того, что еще многому можно научиться, многое узнать. И возраст тут ни при чем.

Взаимоотношения учитель – ученик в области музыкального образования наиболее ярко демонстрируют противоположные принципы педагогики – тот, который сложился в западных странах и США и тот, который стал ведущим в российском музыкальном образовании. Здесь необходимо уточнение, касающееся того, что и в США, и в нашей стране наиболее изученной все же остается область взаимодействия учитель – ученик в условиях общеобразовательной школы.

Безусловно, можно выделить в данном контексте и много общих черт. На это обращают внимание современные исследователи. В частности, в диссертации Г.А. Михайловой мы находим утверждение о том, что, учителя постоянно испытывают трудности в коммуникации с обучающимися, что доказывает непреодоленные по сей день явления авторитарного поведения, отсутствие индивидуального подхода. Таким образом, существует насущная необходимость продвижения тех принципов отечественной и зарубежной педагогики, которые нацеливают специалистов в этой сфере на выстраивание горизонтальных субъект-субъектных отношений

в образовательном процессе, развития особой доверительной атмосферы на занятиях [7].

В области отечественной педагогики искусства наследие выдающихся педагогов-музыкантов, напротив, свидетельствует о том, что выбор педагога целиком находится в зоне ответственности родителей будущих музыкантов, которые сознательно выбирают того или иного наставника для своего ребенка. Со стороны педагога – это тоже, как правило, сознательный выбор, так как профессиональное музыкальное образование подразумевает достаточно серьезную конкурсную основу при поступлении на учебу. Педагог выбирает в качестве своих будущих учеников тех, кто наиболее соответствует его требованиям к их профессиональным и личностным качествам.

Если в общеобразовательной школе (а также и в области педагогики искусства, но в её общеразвивающем направлении) во главе угла находится интерес ученика к обучению, приобретению знаний и навыков, то в области профессионального музыкального образования интерес не привлекает такого внимания со стороны педагога. Здесь на первый план выходит мотивация к деятельности, желание ученика достичь высот мастерства и, в связи с этим, очень рано проявляющееся стремление к опоре на авторитет учителя, доверие к нему.

Действительно, в общем образовании «вместе с интересом сохраняется и способность учиться, и вместе с тем некая удивительная, неподвластная времени молодость души... В какой-то момент человек может потерять жажду к познанию нового, и, наверное, этому способствуют две беды: лень и гордость. Лень заставляет нас избегать трудов – лишних или тех, которые кажутся лишними. А гордость все время подсказывает человеку, что он самодостаточный, самостоятельный, что он и так уже хорош, и лучше становится не надо» [5].

Для будущего музыканта ни лень, ни гордость практически не влияют на его развитие как музыканта. Если ребенок уже в самом начале своего профессионального обучения музыке настолько ленив, что активно сопротивляется обучению, он просто выпадает из профессионального сообщества, и на его место приходят другие, те, кто способен получать удовольствие от самого процесса звукоизвлечения, никак не связанного с похвалой, успехом и другими сопутствующими условиями музыкальной деятельности. Что касается гордости, то она проявляется у профессионального музыканта совершенно по-другому – как уверенность в своих силах,

уверенность в своем мнении, своей интерпретации, своем собственном исполнении.

Взаимоотношения учитель – ученик в области музыкального образования наиболее ярко демонстрируют противоположные принципы педагогики – тот, который сложился в европейских странах и США, и тот, который стал ведущим в российском музыкальном образовании. В чем заключается отличие?

Формат данной статьи не позволяет подробно рассмотреть взаимоотношения учителя и ученика во всех проявлениях и, тем более, обоснованно сравнить разные типы этих взаимоотношений. Однако мы можем очертить границы двух противоположных подходов, сложившихся в американской и российской педагогике. К сожалению, западные модели все еще недостаточно представлены в отечественной педагогической литературе, и судить об их качестве очень трудно, однако «общий взгляд на историю развития отечественного образования показывает, что педагогическая мысль России традиционно отличалась высоким уровнем восприимчивости к зарубежным идеям и в разные времена (в зависимости от государственной политики и идеологии) перенимала..., определенные подходы построения взаимоотношений между учителем и учеником» [7].

В общем и целом, очевидно значительное влияние западной гуманистической психологии, у истоков которой стояли такие авторы, как Дж. Бюджентал, А. Комбс, А. Маслоу, А. Нейл, Г. Олпорт, К. Роджерс и др. [3] Как отмечает Д.А. Леонтьев, «основной пафос работ представителей гуманистической психологии... обращён против господства в психологии сциентистского, механистического подхода к человеку, перенесённого из методологии естественных наук... Уникальность каждого человека, делающая анализ отдельных случаев столь же правомерным методом исследования, как и статистические обобщения, выводится представителями гуманистической психологии не из индивидуальных различий, обусловленных наследственностью и условиями среды, но прежде всего из уникальности жизненных целей и смыслов, реализуемых человеком. Человеческая жизнь рассматривается как единый процесс становления и бытия: человек является одновременно тем, кто он есть, и тем, кем он стремится стать» [6].

Важнейшей идеей гуманистической психологии, ставшей одним из ее основных признаков, является идея создания условий, необходимых для развития творческих

способностей ученика и его самореализации. В практическом отношении эта идея оказала определяющее влияние на широкое распространение практики разнообразных тренингов, направленных на активизацию способности к межличностному общению и личностный рост обучающихся.

В XX веке проблемы самореализации находят отражение в философии экзистенциализма, где «человек – одиночный владделец и творец своей жизни, сам определяющий пути и способы самореализации» [4, с.11].

*Результаты.* В русле содержания данной статьи мы сосредоточимся на наиболее существенных для взаимоотношений «учитель – ученик» отличиях – обязанностях учителя и регламентации его профессиональной деятельности.

Так, например, принятая в западных университетах регламентация работы преподавателя обязывает его быть готовым и доступным к непосредственному общению со студентами во время лекционных и семинарских занятий. Все остальное время преподаватель организует по своему усмотрению – он готовится к занятиям, ведет собственную научную работу, участвует в конференциях и научных симпозиумах и т.п. Если студентам необходима консультация педагога – они должны заранее (иногда за месяц) договориться о ней. В музыкальных вузах общение между учителем и учеником, в основном, также происходит непосредственно на занятиях.

То есть, западная система высшего образования выработала некие границы (временные и пространственные), не позволяющие работе вторгаться в область личного времени и досуга преподавателя.

Процессу известной формализации взаимоотношений учителя и ученика способствовало формирование восприятия области образования как области услуг.

Отечественная традиция, сложившаяся в области профессионального музыкального образования, никак не ограничивает область творческой деятельности педагога-музыканта. То есть, в официальных документах образовательных учреждений, регламентирующих нагрузку педагога, подробно представлено, какое количество часов и в какой форме преподаватель обязан отдать своей педагогической деятельности, чтобы соответствовать своей должности. Но фактически все гораздо сложнее.

С одной стороны, тот факт, что «образовательные организации предоставляют

именно услуги... вытекает из статьи 9.2 Федерального закона от 12.01.1996 № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях». Часть 1 этой статьи устанавливает, что бюджетным учреждением признается некоммерческая организация, созданная Российской Федерацией, субъектом Российской Федерации или муниципальным образованием для выполнения работ, оказания услуг в сферах науки, образования (курсив мой – Е.П. Кабкова) здравоохранения, культуры, социальной защиты, занятости населения, физической культуры и спорта, а также в иных сферах. Аналогичные нормы содержатся и в Федеральном законе от 03.11.2006 N 174-ФЗ «Об автономных учреждениях» [9].

Таким образом, мы видим, что сам термин «услуга» в применении к области образования – законодательно закрепленный статус, относящийся ко всем образовательным учреждениям, пока остается таковым, несмотря на очевидную его абсурдность.

Опыт выдающихся педагогов-музыкантов, исследования, посвященные их деятельности, показывают, что в данном случае педагогическая деятельность не ограничивается во времени. Она продолжается постоянно – педагог постоянно думает о своих учениках, готов в любое время посвятить им свое время и отдать все свои силы. В определении Л.И. Уколовой основными особенностями педагогически организованной педагогической среды являются «интенное педагогическое включение, создание атмосферы доверия, высокий «нравственный градус», обращение к внутренним силам учащихся в процессе их погружения в атмосферу творческого созидания, широта интересов и всесторонняя образованность педагога» [8, с.13]. Все эти понятия невозможно «втиснуть» в пространство услуг, где взаимоотношения участников строятся по совсем другим законам, и достаточно жестко ограничиваются во времени и в пространстве.

Естественным и логичным шагом было бы «выделить из общего ряда учреждений отдельно государственные и муниципальные образовательные учреждения и закрепить в законе, что они предоставляют не услуги, а общественное благо, и закрепить таким образом их фактический особый организационно-правовой статус» [9].

В связи с современными проблемами и вызовами времени, связанными, прежде всего, с пандемией коронавируса, нельзя не упомянуть и о проблемах, проявившихся в процессе приспособления работы образовательных учреждений к новым условиям – имеется в виду удаленный формат общения. Здесь тоже не может

быть однозначного толкования происходящих изменений и их оценки. Исходя из собственного опыта работы, могу с уверенностью отметить, что удаленный формат общения со студентами-музыкантами, с одной стороны, значительно активизировал освоение информационно-компьютерных технологий среди самих педагогов, что, безусловно, является положительным фактором данного явления.

С другой стороны, такая форма работы способствует усилению формализма в отношении обучающихся к своим обязанностям – они имеют возможность прогуливать занятия, во время ответа на вопросы пользоваться записями и справочной литературой, в то время, как от них требуется формулировка собственного мнения по тому или иному вопросу и т.п.

Самым же непредсказуемым и опасным в плане последствий такого формального отношения к занятиям становится поверхностное отношение к педагогу, его требованиям, его личности. Дело в том, что уже довольно давно (с конца 1970-х гг.) было отмечено, что сам экран вносит собственные коррективы в процесс восприятия информации, которая транслируется с его помощью. Об этом убедительно и очень интересно сообщала на конференции в государственном институте искусствознания Мария Андреевна Чегодаева – российский искусствовед, художественный критик, публицист, академик Российской академии художеств. Она в своем докладе «Теле- видение масс» обращала внимание на то, что информация, воспринятая через экран, обладает ярко выраженной спецификой, которая разделяет реальное восприятие от того, что получает зритель через демонстрацию на телевидении, в кино и т.д., т.е. эта информация далеко не всегда соответствует тому, что есть в действительности. Исследователь отмечает, что, например, большинство великих произведений изобразительного искусства в их экранном воплощении теряют свои выдающиеся качества и не увлекают зрителя своим совершенством, а малохудожественные картинки, напротив, зачастую прекрасно выглядят и производят сильное впечатление.

В отношении музыкального искусства можно достаточно уверенно сказать, что удаленный формат занятий стал необходимым, но временным явлением, помогающим в этот трудный для образования (и особенно, для образования музыкального) период сохранить высокие позиции, уже достигнутые в области педагогики искусства. Но такие занятия не могут стать основными – нельзя научить играть на

музыкальных инструментах, петь и дирижировать удаленно, без непосредственного личного контакта учителя и ученика.

Кроме того, увеличилась нагрузка на педагога – при подготовке к лекциям мной было отмечено, что значительно увеличивается плотность текста – как минимум в два-три раза. В процессе очного общения со студентами во время лекции педагог имеет возможность «видеть глаза собеседников», задавать вопросы, импровизировать в зависимости от реакции аудитории.

А самое главное заключается в том, что происходит интенсивный обмен энергией между участниками занятия – точно так же, как во время концертного исполнения музыкальных произведений. При удаленном чтении лекции педагога не оставляет ощущения «вещания в пустоту», в результате чего не происходит объединения субъектов действия в единое целое.

*Заключение.* Таким образом, проблема взаимоотношений учителя и ученика не только сохраняет свою актуальность, но и становится все более значительной. При ее осмыслении целесообразно обращаться к опыту, накопленному в области педагогики искусства, педагогическим принципам и методам, выработанным ее выдающимися представителями, такими, как А.Д. Артоболевская, Н.С. Зверев, А.И. Зилоти, Е.Ф. Гнесина, А.Ю. Гольденвейзер, К.Н. Игумнов, Г.Г. Нейгауз, Л.Н. Обрин и др.

Существенное значение имеют как общие, так и противоположные принципы педагогики, сложившиеся в европейских странах, США и в российском музыкальном образовании. С одной стороны, это значительное влияние западной гуманистической психологии на развитие отечественной педагогической науки. С другой, это отношение к выработанным в западной традиции принципам организации образовательного процесса. Они касаются, в основном, временных и пространственных границ, ограждающих область личного времени и досуга преподавателя. В отечественной традиции наиболее ярким стало отношение выдающихся педагогов к педагогической деятельности как к искусству и к образу жизни, когда нет границы и разделения на работу и досуг.

Это само по себе является сложным вопросом и усугубляется тем, что в настоящее время существует смещение понятий, когда в статью 9.2 Федерального закона от 12.01.1996 № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях» было внесено положение о том, что образовательные организации предоставляют именно услуги, а не общественно значимое благо. В результате эта



норма в широком поле обсуждения была отнесена ко всем организациям, что отразилось и на отношении к образованию в целом, и на отношениях учителя и ученика. К этому уже существующему комплексу вопросов в последнее время прибавляются проблемы, связанные с

новыми условиями проведения занятий – дистанционным обучением. Очевидно, что подходить к решению данных проблем стоит комплексно, деликатно, учитывая существующие традиции и запросы информационного общества на подготовку растущего человека к полноценной самореализации в обществе.

### Литература:

1. Базиков А.С. Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления [Электронный ресурс] / А.С. Базиков. – Тамбов. - 2002. - 312 с. – Режим доступа: [search.rsl.ru/ru/record/01003295522](http://search.rsl.ru/ru/record/01003295522)
2. Волчегорская Е.Ю. Личностный подход в педагогике искусства: монография / Е.Ю. Волчегорская. - М., 2007. – 199 с.
3. Зарецкий А.Д. Гуманистическая психология как инструмент познания экономических явлений в обществе [Электронный ресурс] / А.Д. Зарецкий // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7459>
4. Иванов М.С. Психология самореализации личности в компьютерной игровой деятельности: монография / М.С. Иванов. – Кемерово. - 2008. - 152 с.
5. Игумен Нектарий. Ученичество – неподвластная времени молодость души [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.vzsar.ru/blogs/1745>
6. Леонтьев Д.А. Гуманистическая психология [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев. – Режим доступа:

<https://bigenc.ru/psychology/text/1935483>

7. Михайлова Г.А. Проблема взаимоотношений учителя и ученика в американской науке об образовании [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Михайлова Галина Анатольевна. – 2004. – 253 с. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/problema-vzaimootnoshenii-uchitelya-i-uchenika-v-amerikanskoi-nauke-ob-obrazovanii>
8. Уколова Л.И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Уколова Любовь Ивановна. – М., 2008. – 55 с.
9. Чеха В. Является ли образование услугой? [Электронный ресурс] / В. Чеха. – Режим доступа: [https://vogazeta.ru/articles/2017/10/2/blog/397-yavlyaetsya\\_li\\_obrazovanie\\_uslugoy](https://vogazeta.ru/articles/2017/10/2/blog/397-yavlyaetsya_li_obrazovanie_uslugoy)
10. Школяр Л.В. Современные подходы к образованию через искусство [Электронный ресурс] / Л.В. Школяр. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/sovremennye-podhody-k-obrazovaniyu-cherez-iskusstvo>

### References:

1. Bazikov A.S. Musical education in modern Russia: basic contradictions and ways to overcome them / A.S. Bazikov. - Tambov. - 2002. - 312 p.
2. Volchegorskaya E.Yu. Personal approach in art pedagogy: monograph / E.Yu. Volchegorskaya. - M., 2007. - 199 p.
3. Zaretsky A.D. Humanistic psychology as an instrument of cognition of economic phenomena in society [Electronic resource] / A.D. Zaretsky // Modern problems of science and education. - 2012. - № 6. - Access mode: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7459>
4. Ivanov M.S. Psychology of personality self-realization in computer game activity: monograph / M.S. Ivanov. - Kemerovo. - 2008. - 152 p.
5. Hegumen Nektarios. Discipleship - timeless youth of the soul [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.vzsar.ru/blogs/1745>
6. Leontiev D.A. Humanistic psychology [Electronic resource] / D.A. Leontiev. - Access mode: <https://bigenc.ru/psychology/text/1935483>

7. Mikhailova G.A. The problem of teacher-student relationship in American education science [Electronic resource]: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / Mikhailova Galina Anatolyevna. - 2004. - 253 p. - Access mode: <https://www.dissercat.com/content/problema-vzaimootnoshenii-uchitelya-i-uchenika-v-amerikanskoi-nauke-ob-obrazovanii>
8. Ukolova L.I. Pedagogically-organized musical environment as a means of developing the spiritual culture of a growing person: abstract of Ph.D. dis. ... dr. ped. sciences: 13.00.08 / Ukolova Lyubov Ivanovna. - M., 2008. - 55 p.
9. Chekha V. Is education a service? [Electronic resource] / V. Chekha. - Access mode: [https://vogazeta.ru/articles/2017/10/2/blog/397-yavlyaetsya\\_li\\_obrazovanie\\_uslugoy](https://vogazeta.ru/articles/2017/10/2/blog/397-yavlyaetsya_li_obrazovanie_uslugoy)
10. Shkolyar L.V. Modern approaches to education through art [Electronic resource] / L.V. Shkolyar. - Access mode: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/sovremennye-podhody-k-obrazovaniyu-cherez-iskusstvo>

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

### Сведения об авторе:

**Кабкова Елена Павловна** (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, департамент музыкального искусства института культуры и искусств «Московский городской педагогический университет, e-mail: [borisr@comtv.ru](mailto:borisr@comtv.ru)

УДК 378

## Границы духовно-нравственного самосознания личности обучающегося

### The boundaries of the spiritual and moral self-awareness of the student's personality

Литвина Л.М., Казанский юридический институт МВД России, liliyalitvina@mail.ru

Litvina L., Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, liliyalitvina@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.003

**Ключевые слова:** личность, духовность, самосознание, обучающийся, духовно-нравственное развитие, границы развития.

**Keywords:** personality, spirituality, self-awareness, student, spiritual and moral development, boundaries of development.

**Аннотация.** В статье представлен теоретический анализ разработанности проблемы границ духовно-нравственного самосознания личности в контексте изучения вопросов роли субъектного и духовного «Я» в данном процессе. Обоснована особая роль субъектного и духовного «Я» в определении границ духовно-нравственного развития обучающегося, и адаптированы структурно-функциональная и динамичная модель данного процесса. Представлены типологии духовно-нравственного самосознания личности в контексте духовного и субъектного «Я». Выявлено, что расширение границ духовно-нравственного самосознания личности происходит за счет развития духовного и субъектного «Я». Проблема духовно-нравственного развития человека обогащена на основе теории субъектности и духовности личности. Результаты обобщенно-теоретического анализа могут быть трансформированы из теории в практику духовно-нравственного воспитания и развития обучающегося.

**Abstract.** The article presents a theoretical analysis of the elaboration of the problem of the boundaries of the spiritual and moral self-awareness of the individual in the context of studying the issues of the role of the subjective and spiritual self in this process. The special role of the subjective and spiritually «I» personality in determining the boundaries of the spiritual and moral development of the student has been substantiated. The structural and functional model of spiritual and moral self-awareness in the context of the spiritual and subjective self has been adapted to the problems of the research. The typologies of manifestation of the spiritual and moral self-awareness of the individual are presented. It was revealed that the expansion of the boundaries of the spiritual and moral development of the individual occurs due to the development of the spiritual subjective «I». The problem of the spiritual and moral development of a person is enriched on the basis of the theory of this process in the context of the theory of subjectivity and spirituality of the individual. The results of a generalized theoretical analysis can be transformed from theory into practice of spiritual and moral education and development of the student.

**Введение.** Формирование личности обучающегося тесно связано с развитием его самосознания, которое имеет границы и, соответственно, центр данного процесса. Центром формирования самосознания личности или ядром является «Я-концепция». Для проектирования «Я-концепции» каждому человеку необходимо в самосознании определить границы своего «Я» и не «Я» в развитии духовности и субъектности. Изучению проблемы самосознания в психологии и педагогике уделялось и уделяется особое внимание. А.Н. Леонтьев считал, что для человека проблема изучения самосознания является вопросом

жизненного значения [7]. Сегодня вопросы изучения самосознания человека в контексте границ его духовного «Я» и субъектного «Я» становятся особо востребованными в связи с расширением границ образования до самообразования в контексте образовательных пространств региона и мирового образовательного пространства. События последних лет (цифровизация, пандемия), с одной стороны, сузили границы жизнедеятельности субъектности человека, но расширили границы образовательных пространств. Этот процесс особенно затронул вопросы формирования самосознания человека как субъекта

образовательной деятельности и выявил пробелы в понимании границ духовно-нравственного развития обучающегося и роли субъектности и духовности личности. Проблемы изучения границ духовно-нравственного самосознания человека являются актуальными, но, и в тоже время, мало изученными. Границы отдельного человека безграничны и трагично ограничены, так сроки жизни человека, даже как субъекта жизнедеятельности, ограничены не только сроками его жизненной программы (наследственность, социум) но и болезнями, пандемией, катастрофами и пр. [4]. На языке метафор можно сказать, что развитие человека в целом, и духовно-нравственного самосознания, в частности, ограничены границами «Я» и не «Я», поэтому у него нет суверенной территории, так как он всегда живет на границе объекта и субъекта жизнедеятельности самосознания. Согласно взглядам В.А. Петровского человек начинает осознавать границы своего «Я» в позиции субъекта саморефлексии [11]. Для изучения данной проблематики необходимо провести обобщенно-теоретический анализ разработанности проблемы границ духовно-нравственного самосознания личности в контексте изучения вопросов роли субъектного и духовного «Я» в данном процессе.

*Методология и методы исследования:* обобщенно-теоретический методологических основ исследования, нарративный анализ по проблематике исследования (анализ теоретических размышлений).

*Степень разработанности проблемы.* Анализ работ по психологии и педагогике показывает, что изучение проблем границ духовно-нравственного сознания личности связано с логико-философским обозначением таких понятий, как: границы самосознания личности, «Я-концепция», субъектность, духовность [6-11]. В.А. Петровский отмечает, что впервые Аристотель определил философию границы как предела вещи, И.Г. Фихте понимал границы как выход из сферы «Я» к не «Я», Г. Гегель видел в ней источник движения, тогда, как М.М. Бахтин границы понимал как locus несовпадения субъекта с самим собой [11]. А.В. Петровский считает, что проблему границ самосознания человека в контекстах его субъектного и духовного «Я» (чистое «Я») начал разрабатывать У. Джемс [9-11]. В.А. Петровский развивает гипотезу о границах субъекта и духовности как стремление человека пережить свое бытие и реализовать его в субъектном и жизненном пространстве [9-11]. В пределах теории поля К. Левина К. Роджерс развивают понятие границы

как предела мотивации личности к саморазвитию [11-13]. В. Франкл, продолжая идеи полевого поведения человека К. Левина [9-11], выдвигает идею волевого преодоления границ самосознания на основе смысла и ценностей отношений [20]. Д.А. Леонтьев духовность личности понимает как способ субъектного существования человека с ориентацией на общечеловеческие и общекультурные инструментальные ценности [8-9]. В.А. Петровский [11] отмечает роль В.И. Слободчикова [16] в понимании духовности во взаимосвязи с субъективностью и субъектностью [11].

В.Н. Марков разрабатывает идею о границах и безграничности духовности человека [9]. А.В. Марков границы и безграничность духовно-нравственного самосознания рассматривает в следующих аспектах: во-первых, духовность и субъектность в духовно-нравственном самосознании выступают и как процесс, и как результат освоения и присвоения субъектом общечеловеческих ценностей; во-вторых, духовность субъекта проявляется в акцентировании внимания на переживаниях духовных ценностей на основе интеллектуальной и нравственной рефлексии (обостряется во время этических конфликтов, пандемий, войн); в-третьих, субъектность духовности проявляется в саморазвитии и самореализации личности на основе субъективно-духовного определения добра и зла, красоты и безобразия, истины и лжи т.п.; в-четвертых, у субъекта религии духовность понимается в божественного откровения и принятие Писания (Тора, Библия, Коран) как субъектности Творца или Бога и как реальности субъективного и субъектного духа; в-пятых, духовность и субъектность личности обучающегося расширяют границы самосознания в субъективных и субъектных образовательных пространствах развития и понимания субъектности души и духа человека [9].

И.В. Ежов отмечает, что многие тысячелетия в психологии и педагогике религиозно-философская трактовка человека в пределах его души (нематериальной сущности) снимала некоторые духовно-нравственного самосознания [6]. Сегодня ни психологов, ни педагогов не устраивает понимание души и духовности только как религиозно-философской парадигмы, так как выход науки на уровни нейрокибернетики позволяет подойти к пониманию наличия души и духа, но, и, сегодня, происходит частичное познание души как центра самосознания в контекстах субъектного и духовного «Я» личности [6]. И.В. Ежов считает, что в человеке наблюдается не множество «Я» (как считают

шизофреники), так как это дифференциация человеческого «Я» на духовное и субъектное, проявляющееся в различных типах духовно-нравственного самосознания [6]. Типизация духовно-нравственного самосознания связана с осознанием духовного и субъектного «Я» как субъекта этих процессов и приспособлений [6]. Проявление «Я» субъектности и духовности проходит на границе осознанного и неосознанного субъектом процесса формирования духовно-нравственного самосознания [6]. Подтверждением этому является изучение сновидений, паранормальных явлений, ноосферы, синергии, интуиции, мыследеятельности, которые тем или иным образом влияют на границы духовно-нравственного самосознания в структуре духовного и субъектного «Я» [6-12].

Изучение границ духовно-нравственного самосознания личности в контексте субъектного и духовного «Я» открывает новые возможности в его изучении и духовно-нравственном развитии обучающихся [6-11]. Сегодня обращение к данной проблематике актуально в связи с вопросами цифровизации и её роли в созидании или разрушении границ духовно-нравственного самосознания человека. Как отмечают А.Н. Леонтьев и Д.А. Леонтьев, в формировании самосознания личности особая роль отводится «Я-концепции» личности, т.е. представления личности о себе на основе совокупности понятий и иерархии ценностей (терминальных и инструментальных), среди которых духовность и субъектность занимают важное значение [7-8]. Личность проявляет активность в зависимости от социальных ситуаций, а активность духовно-нравственного самосознания личности проявляется в образах Мира, являющихся осознаваемыми в «Я-концепции», но меняющимися в зависимости от внешних обстоятельств и субъектов [5-6]. «Я-концепция» личности управляет процессами формирования духовно-нравственного самосознания личности как на сознательном, так и на подсознательном уровнях психики, а достижение высокого уровня духовности и субъектности позволяет личности контролировать не подсознание, а подчинять его субъектному и духовному «Я» [6]. Однако границы субъектного и духовного «Я» как центров духовно-нравственного самосознания, управляющего полимодальными психическими процессами и явлениями, как и природа трансцендентной духовной сущности, остаются феноменом субъектности личности. Феномен субъектности личности для психологии и педагогики, говоря на языке метафор, является

знакомой незнакомкой. Размышлениям о феномене субъектности в различных образовательных пространствах посвящена монография Ф.Г. Мухаметзяновой [10]. С одной стороны, феномен субъектности человека от рождения до старости изучен, но продолжает вызывать дискуссии относительно его роли в формировании духовно-нравственного самосознания личности. Не вдаваясь в дискуссию по этому поводу, обратимся к ведущим идеям борцов за субъектность человека (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, В.М. Бехтерев, А.В. Брушлинский, А.А. Деркач, В.В. Знаков, Д.А. Леонтьев, Ф.Г. Мухаметзянова, Э.В. Сайко, В.И. Слободчиков, В.А. Татенко и др.).

Одним из первых на роль субъектного «Я» в духовно-нравственном самосознании человека обратил внимание В.М. Бехтерев, который включил в понятие личности понимание субъектного начала, выполняющего для личности не только объединяющую, но и направляющую функцию, руководящую мнениями, действиями и поступками человека, который считал эти механизмы условием сохранения здоровья как состояния благополучия психического и духовного здоровья человека [9-12].

Как отмечает К.А. Абульханова [1], категория субъекта была введена в психологию и педагогику благодаря титаническим и героическим усилиям С.Л. Рубинштейна [14]. А.А. Деркач и Э.В. Сайко считают, что в современных исследованиях проблема субъекта как носителя сознания и мышления и специфической человеческой активности фиксируются те моменты, которые ограничивают и разграничивают в субъекте человеческое в социальном мире и выделяют его роль как социобразующего фактора [4]. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что личность – это субъект всех социальных отношений [7].

Разработчики субъектно-деятельностной теории (С.Л. Рубинштейн [14], К.А. Абульханова [1], А.В. Брушлинский [2]) рассматривали субъекта как сознательного человека в совокупности его телесно-биологических, психофизиологических и социаль-личностных свойств и качеств, наделенное субъектными функциями, которые становятся в процессе познания, так как субъект – это сознательно действующее лицо [1-2]. Ученики С.Л. Рубинштейна – К.А. Абульханова и А.В. Брушлинский рассматривали категорию субъекта в отношении к категории личности в разных соотношениях [1-2]. А.В. Брушлинский рассматривал категорию субъекта более широко, чем личность, так как считал, что субъект

является интегрированной и всеохватывающей категорией, обобщенно раскрывающей все качества человека (природные, социальные, общечеловеческие, индивидуальные, персональные) как инициатора активности и духовного уровня самосознания человека [2]. К.А. Абульханова считает, что категория личности шире, чем категория субъекта, так как индивид не только произвольно управляет своими действиями, но и сознательно организует жизнь человека в социуме как личности [1]. К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, Э.В. Сайко и др. через понятие субъекта обозначают фундаментальные свойства человека как способности к проявлению индивидуализированной активности, в том числе, и надситуативной, самостоятельности, самодетельности, инициативы, творчества в различные периоды жизни [1-5]. В понятии субъекта имплицитно (внутренне) скрываются возможности человека совершать сознательный и свободный выбор, который сознательно переходит с социально-биологического на духовно-нравственный уровень саморегуляции человека [5-6]. В.В. Знаков под субъектом понимает только внутренне свободного человека, самостоятельно принимающего решения на основе осознанных нравственных убеждений и принципов духовности [5].

Однако, понимание внутренней свободы следует не путать с свободой человеческой вседозволенности как самодвижения живого организма в природе [5-8]. В связи с этим под свободой человека следует понимать только внутренне детерминированный духовный выбор поведения, обеспечивающий относительную свободу, в том числе от стереотипов, сценариев, социальных установок [8]. Как считает П.В. Симонов, абсолютная свобода для субъектности личности в границах духовно-нравственного самосознания неприемлема, так невозможно полное отрицание духовного и субъектного «Я» [15]. Однако верующие люди часто не задумывается о способах управления сознанием, считая, что они предопределены Богом, и чем меньше человек осознает субъектное и духовное «Я», тем он отрицает роль воли в свободе выбора управления духовно-нравственным самосознанием [6]. В. Франкл рассуждал о том, что свобода воли человека проявляется, как свобода выбора и способность человека мысленно отделяться от самого себя, т.е. трансцендироваться или возвышаться над процессами организма, что и проявляется как духовное и субъектное «Я» [20]. В.А. Татенко выделял в субъекте онтопсихологическое ядро

духовности в границах его духовно-нравственного самосознания [17]. Кен Уилберг считал условными границы между духовным и субъектным «Я», акцентируя внимание на духовном росте человека [19]. Духовный рост человека понимается как расширение границ духовно-нравственного самосознания до субъектного и духовного «Я» [6-9]. Границы субъектного и духовного «Я» в духовно-нравственном самосознании субъекта динамичны, так как границы субъектности и духовности личности могут быть представлены как на биологическом уровне (задатки, гены, геномы совести, интуиция совести), так и на личностно-субъектном (способности, личностные, профессионально-важные качества, профессионально-значимые личностные качества, субъективность, ценностные ориентации (терминальные) и др.), а так же на трансперсональном уровнях осознания «Я» как субъекта саморегуляции и самоуправления (ценностные (инструментальные) ориентации, общекультурные ценности, инсайт, мыследеятельность, совесть, стыд, мировоззрение, субъектность) [6-8].

*Результаты исследования.* Сегодня в психологии и педагогике назрела потребность в изучении вопросов духовно-нравственного самосознания личности как расширения границ субъектного и духовного «Я» [6]. В вопросах формирования духовно-нравственного самосознания в контекстах его понимания как расширения границ субъектного и духовного «Я» представляет интерес структурно-функциональная модель духовно-нравственного самосознания, предложенная В.Н. Марковым [6]. Данная модель может быть модифицирована и адаптирована как основа для изучения границ духовно-нравственного самосознания субъектности личности и духовности обучающихся. Модель включает ряд важных функциональных компонентов духовного и субъектного «Я» в структуре духовно-нравственного самосознания субъекта: образы Мира субъекта об устройстве Природы, Вселенной, Мира, человека и духовности, которые формируются в субъектном и духовном «Я» и проявляются в его субъектных представлениях, знаниях, суждениях, мировоззрении, принципах деятельности (*когнитивно-онтологический компонент*); смысл жизни и жизненные цели, ценностные ориентации (терминальные и инструментальные), духовная направленность, мировоззрение, жизненно-важные принципы, взгляды, устои (*мотивационно-ценностный компонент*);

нравственные и волевые качества, этические и эстетические представления (*отношенческо-поведенческий компонент*); самооценка и рефлексия духовно-нравственного потенциала и развития (самооценка, уровень притязаний, самокритичность, самоактуализация, саморефлексия) (*самооценочно-рефлексивный компонент*); смыслы и ценности субъектного и духовного «Я» в духовно-нравственном самосознании субъекта сознания, проявляющиеся в представлениях о совести, стыде, позоре, покаянии, веры, показателях отношения к религии и институту религии (*духовно-нравственный компонент*) [6].

Все компоненты модели духовно-нравственного самосознания между собой взаимосвязаны и логически согласованы, если личность осознает субъектность «Я» в сфере духовно-нравственных процессов и духовное «Я», то она ставит духовные ценности выше материальных [6-11]. Духовная субъектность «Я» проявляется не только в представлениях о духовной природе человека, но и в мотивационно-ценностном, отношенческо-поведенческом, рефлексивно-самооценочном и духовно-нравственном компонентах духовно-нравственного самосознания личности [6-11]. В случае расхождения в представлениях о духовно-нравственном самосознании и реальном поведении субъекта, это приводит к когнитивно-семантическому диссонансу в самосознании личности [18]. Такой человек часто декларирует веру в духовное, фанатично исполняет требования церкви религии, например Христианства или Ислама (пост, ураза, намаз, молитвы), но во взаимоотношениях и чувствах с другими действует вопреки духовно-нравственным представлениям, не проявляя духовности и нравственности, проявляя эгоистическое самоутверждение через институты религии на основе декларации религиозных или других намерений [11-18].

Для изучения проявления границ духовно-нравственного самосознания в субъектном и духовном Я обучающегося на основе адаптированной модели и типологий духовности, можно использовать ряд модифицированных методик: методики выявления основ духовно-нравственного самосознания по изучению уровня самооценки духовности и субъектности (в авторских модификациях); модификации методик изучения самоотношения к духовно-нравственному саморазвитию (самооценка, оценка экспертов); модификация теста ценностных ориентаций (инструментальные и терминальные ценности); методика самооценки

осознаваемого и неосознаваемого приближения к духовности, религии, институтам религии (авторские модификации) [6].

Выборка исследования составляла 88 человек – студентов военных вузов. Результаты пилотажного эксперимента показали, что более 75% студентов по результатам самооценки имеют средний уровень представлений о духовности. Тогда, как только около 34% студентов проявляют средний уровень понимания личностной субъектности и духовности и их роли в формировании духовно-нравственного самосознания.

Нарративный анализ высказываний студентов относительно роли субъектности и духовности в развитии духовно-нравственного сознания позволил сделать выводы о достаточных различиях (на уровне значимости 95%) в понимании духовного и субъектного Я и их соотношения между собой в проектировании духовно-нравственного самосознания и поведения.

Относительно результатов изучения ценностных ориентаций студентов и взаимосвязи их проявления с пониманием субъектного и духовного «Я», установлены взаимосвязи (на уровне значимости 99%) между рядом терминальных ценностей (здоровье, познание, общественное признание счастье других) и инструментальных ценностей (воспитанность, образованность, честность, эффективность в делах). Большинство студентов (79%) связывают духовное «Я» с религиозностью, духовно-нравственным самосознанием, но не с институтами религии (христианство). Более 45% студентов проявляют критическое к себе отношение и не довольны собой в отношении физической подготовки, и, не в полной мере, довольны в отношении своего интеллектуального развития. Большинство студентов (65%) показывают ослабленный уровень духовного и субъектного «Я», проявляющийся в снижении интереса к ценности духовного самосовершенствования, проявления хороших манер, честности, искренности, отдавая предпочтения развлечениям и развлечениям.

По результатам пилотажного обследования границ проявления духовно-нравственного самосознания можно выделить несколько типов духовности, соотнеся с представлениями о границах субъектного и духовного «Я» [9-11].

Первый тип называется как целостная автономная личность в структуре которой между «Я» субъектным и «Я» духовным идет дисбаланс, так как преобладает понимание субъектной целостности при неустойчивом осознании

остального мира. Для формирования целостного образа внешнего мира такому субъекту необходимы точки кристаллизации (В.Н. Марков), каковыми становится или любовь к ближнему, или глубокая религиозная вера, которые имеют эмоциональную значимость для самоактуализации личности, при успешном его протекании возможен переход на уровень другого типа (духовный) [9].

Второй тип – *духовная личность*, для которой характерно эмоционально-позитивные и устойчивые представления о себе как субъекте и субъектности окружающего мира на основе коммуникативной рефлексии и для которой возможна неполная актуализация и самореализация, но именно для этого типа характерно, что на каждом уровне самореализации и достижения акме (вершины развития) ему нужен отказ от самореализации и даже самопожертвование [9].

Третий тип – *как стремящаяся к духовности личность*, особенностью которой становится доминирование в самосознании религиозной или экологической доминанты, но, при этом проявление инфантильности в субъектном «Я», однако иногда религиозное представление (если оно не фанатичное и не сектанское) позволяет субъекту завершить эгоинтеграцию «Я» субъектного и «Я» духовного, но проблема этого типа заключается в разрушении целостной картины мира и личностной целостности при попытке осознать субъектное «Я» [9].

Четвертый тип – *обычная личность*, для которой характерно невысокая интеграция в самосознания субъектного «Я» и духовного «Я», что позволяет в зависимости от ситуации и внутреннего состояния показывать широкий диапазон форм поведения, начиная от христианской взаимопомощи всепрощения и мусульманской идеи благоразумия и кончая фашизмом, его основная проблема в отсутствии смысла жизни, который замещен или меняется на другие типы духовности, а в быту, смысл заменяется на приобретение себя как обычной личности на основе любви к супруге (супругу), к детям и внукам [9].

Пятый тип – *духовно-нравственная личность*, в которой сочетается проявление духовного «Я» с субъектным «Я» как расширения границ духовно-нравственного самосознания и стремящийся к самоактуализации и самореализации на основе субъектности и духовности.

Еще А. Маслоу при обосновании пирамиды потребностей человека, показал, что не всем людям в этой жизни удается достичь высокого уровня самореализации потребностей на уровне

духовного развития – самоактуализации. Вероятно, главная причина заключается в том, что большинство людей не осознают, а порой и отрицают, духовную природу «Я» как субъекта самоуправления и их границ в духовно-нравственном самосознании. Исследования ученых относительно механизмов когнитивно-семантического диссонанса выявили связь между его проявлением и низким уровнем идентификации духовно-нравственного самосознания личности, так как только тогда, когда человек идентифицирует субъектное «Я» как духовное «Я» и его границы, только тогда будет формироваться духовно-нравственное самосознание как расширение границ субъектного и духовного «Я» [6].

*Заключение.* Итак, в психологии и педагогике идет поиск ответа на вопрос о том, почему ни религия, ни верования, ни секты, ни образовательные и воспитательные системы не дают существенного результата при решении вопросов духовно-нравственного формирования детей и молодежи как субъектов этого процесса. Духовность и субъектность человека может быть рассмотрена как соотносительность целостных и динамических устойчивых структур самосознания и как расширение или уменьшение границ «Я» субъектного и «Я» духовного, определяющих не только ограниченность его формирования, но и безграничность его духовного роста. Границы истинного «Я» как субъекта самоуправления и духовного «Я» необходимо переносить из области субъект – объектной диспозиции между «Я» как субъектом восприятия (мы) и субъектностью во мне как «Я» духовном и субъектном (мы и «Я»). При этом неспособность личности к трансцендентности «Я» как субъекта самоуправления и его отождествления с телесностью будет отрицательно сказываться на формировании духовно-нравственного самосознания личности [6]. Осознание роли духовного «Я» и субъектного, отвечающего не только за субъектные функции самоуправления, но и за дифференциацию духовного «Я» как центра духовного самосознания личности способствует осознанию значения и смысла духовных ценностей и роли духовно-нравственных качеств в самоуправлении и самоконтроле в саморазвитии субъектности личности обучающегося.

*Значимость исследования и возможности использования.* Результаты обобщенно-теоретического анализа проблематики о роли субъектного и духовного в расширении границ духовно-нравственного самосознания личности обучающегося и пилотажного эксперимента

могут быть трансформированы в педагогические технологии и практики духовно-нравственного образования и воспитания обучающихся детей и молодежи. Возможности использования концепции относительно границ развития духовно-нравственного самосознания связаны с четким пониманием теории субъектности, духовности личности и адаптации теоретической модели и типологии к реальной практике обучающихся. Для этого требуется разработка современных практик этого процесса в

образовании с учетом новых социально-экономических и политических условий. К таким технологиям относятся технологии педагогической фасилитации и информационно-коммуникативные технологии. Вопросам использования данных технологий на основе указанных теорий и моделей в условиях конкретной педагогической образовательной практике высшей школы будет посвящена следующая статья.

#### Литература:

1. Абульханова К.А. О субъекте психической активности / К.А. Абульханова. – М.: Наука, 1973. – 234 с.
2. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды / А.В. Брушлинский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 623 с.
3. Джемс У. Психология / У. Джемс. – М.: Прогресс. – 1991. – 356 с.
4. Деркач А.А., Сайко Э.В. Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления / А.А. Деркач, Э.В. Сайко // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 205-219.
5. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 96-106.
6. Ежов И.В. Сущность и границы «духовного Я» как субъекта духовно-нравственного самосознания личности / И.В. Ежов // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 75-88.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл: Изд. центр «Академия», 2004. – 115 с.
8. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. - 2000. - Т. 21. - № 1. - С. 19-30.
9. Марков В.Н. К проблеме определения границ и без граничности духовности человека / В.Н. Марков // Мир психологии. - 2008. - № 3. - С. 62-74.
10. Мухаметзянова Ф.Г., Шабельников В.К., Осмина Е.В. Размышления и представления о

- субъектности в различных образовательных пространствах / Ф.Г. Мухаметзянова, В.К. Шабельников, Е.В. Осмина. - Казань: Издательский центр Университета управления «ТИСБИ», 2016. – 252 с.
11. Петровский В.А. Сущность проблемы и проблемная ситуация познания границ / В.А. Петровский // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 10-26.
12. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов / Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2000. – 445 с.
13. Роджерс К.К. К науке о личности / К.К. Роджерс // История зарубежной психологии. - 1986. – 234 с.
14. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
15. Симонов П.В. Мотивированный мозг / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1987. – 345 с.
16. Слободчиков В.И. Реальность субъективного духа / В.И. Слободчиков // Человек. - 1994. - № 5. - С. 5-20.
17. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении / В.А. Татенко. – Киев.: Просвита, 1996. – 234 с.
18. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб.: Ювента. - 1999. – 235 с.
19. Уилберг К. Никаких границ: Восточные и западные пути личностного роста / К. Уилберг. - М.: АСТ и др., 2003. – 245 с.
20. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1999. – 367 с.

#### References:

1. Abulkhanova K.A. About the subject of mental activity / K.A. Abulkhanova. - Moscow: Nauka, 1973. - 234 p.
2. Brushlinsky A.V. Selected psychological works / A.V. Brushlinsky. - M.: Publishing house "Institute of Psychology RAS", 2006. - 623 p.
3. James W. Psychology / W. James. - M.: Progress. - 1991. - 356 p.
4. Derkach A.A., Saiko E.V. Subjectivity of the subject in acmeological development and the problems of his subjective self-realization / A.A. Derkach, E.V. Saiko // World of Psychology. - 2008. - № 3. - S. 205-219.

5. Znakov V.V. Psychology of the subject as a methodology for understanding human existence / V.V. Znakov // Psychological journal. - 2003. - Т. 24. - № 2. - S. 96-106.
6. Ezhov I.V. The essence and boundaries of the "spiritual I" as a subject of spiritual and moral self-awareness of the individual / I.V. Ezhov // World of psychology. - 2008. - № 3. - S. 75-88.
7. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality / A.N. Leontiev. - M.: Meaning: Ed. Center "Academy", 2004. - 115 p.



8. Leontiev D.A. Psychology of freedom: to the formulation of the problem of self-determination of personality / D.A. Leontiev // Psychological journal. - 2000. - Т. 21. - № 1. - С. 19-30.

9. Markov V.N. On the problem of determining the boundaries and without the boundaries of human spirituality / V.N. Markov // World of Psychology. - 2008. - № 3. - С. 62-74.

10. Mukhametzyanova F.G., Shabelnikov V.K., Osmina E.V. Reflections and ideas about subjectivity in various educational spaces / F.G. Mukhametzyanova, V.K. Shabelnikov, E.V. Osmina. - Kazan: Publishing Center of the University of Management "TISBI", 2016. - 252 p.

11. Petrovsky V.A. The essence of the problem and the problematic situation of borders cognition / V.A. Petrovsky // World of Psychology. - 2008. - № 3. - С. 10-26.

12. Kulikov L.V. Psychology of personality in the works of Russian psychologists / L.V. Kulikov. - SPb.: Peter, 2000. - 445 p.

13. Rogers K.K. To the science about personality / K.K. Rogers // History of Foreign Psychology. - 1986. - 234 p.

14. Rubinstein S.L. Being and consciousness. Man and the world / S.L. Rubinstein. - SPb.: Peter, 2003. - 512 p.

15. Simonov P.V. Motivated mind / P.V. Simonov. - M.: Nauka, 1987. - 345 p.

16. Slobodchikov V.I. The reality of the subjective spirit / V.I. Slobodchikov // Man. - 1994. - № 5. - С. 5-20.

17. Tatenko V.A. Psychology in the subject dimension / V.A. Tatenko. - Kiev.: Prosvita, 1996. - 234 p.

18. Festinger L. Theory of cognitive dissonance / L. Festinger. - St.-Pb.: Juventa. - 1999. - 235 p.

19. Wilberg K. No Borders: Eastern and Western Ways of Personal Growth / K. Wilberg. - M.: AST et al., 2003. - 245 p.

20. Frankl V. A man in search of meaning / V. Frankl. - M.: Progress, 1999. - 367 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

***Сведения об авторе:***

***Литвина Лилия Михайловна*** (г. Казань, Россия), преподаватель кафедры уголовного процесса Казанского юридического института МВД России (КЮИ МВД), e-mail: liliyalitvina@mail.ru



## Когнитивная педагогика

УДК 378

### Когнитивный диалог как человекообразующая стратегия образования

### Cognitive dialogue as a human-forming strategy of education

Мухаметзянова Л.Ю., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», lar\_ur@list.ru

Mukhametzyanova L., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, lar\_ur@list.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.004

*Статья выполнена по государственному заданию № 0599-2021-0004 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации».*

*Ключевые слова:* социо-когнитивный подход, принцип человекообразности, принцип гармонической соразмерности, когнитивный диалог, эмоциональная идентификация.

*Keywords:* social-cognitive approach, the principle of human conformity, the principle of harmonious proportionality, cognitive dialogue, emotional identification.

*Аннотация.* Актуальность статьи обусловлена необходимостью определения развивающих, обучающих и воспитывающих векторов когнитивного диалога, сопряженных с человеко-мерностью знания, определяющей гуманистические смысловые приоритеты Человека современного противоречивого мира. Цель статьи – ввести понятие «когнитивный диалог» в проблемное поле когнитивной педагогики как человекообразующей стратегии педагогического взаимодействия, детерминирующей концептуально-ценностные образования гармоничного развития личности. Определены этапы развития диалогического самопознания в процессе когнитивного диалога в единстве логических и эмоционально-образных координат на материале художественных произведений. Результатом исследования явилась разработка принципов когнитивного диалога: принципа человекообразности, обеспечивающего развитие гуманистической рефлексии взаимодействия в рамках интеллигентного сообщества субъектов образовательного процесса; принципа гармонической соразмерности, определяющего концептуальное гуманистическое осознание симметричного согласования личностных и социальных смыслов когнитивного развития человека и результативных правил их реализации в образовательной практике. Статья предназначена для педагогов, психологов, преподавателей вузов, исследователей в области современной педагогики.

*Abstract.* The relevance of the article is due to the need to determine the teaching, educating and developing vectors of cognitive dialogue, coupled with the human dimension of scientific knowledge, which determines the humanistic semantic priorities of the Man in the modern contradictory world. The purpose of the article is to introduce the concept of "cognitive dialogue" into the problem field of cognitive pedagogy as a human-forming strategy of pedagogical interaction, which determines the conceptual-value formations of the harmonious development of the individual. The stages of development of dialogical self-knowledge in the process of cognitive dialogue in the unity of logical and emotional-figurative coordinates on the material of works of art are determined. The result of the study was the development of effective principles of cognitive dialogue: human conformity, which ensures the development of humanistic reflection of interaction within the framework of the intelligent community of subjects of the educational process, harmonious proportionality, which determines the conceptual humanistic awareness of the symmetrical coordination of personal and social meanings of human cognitive development and the rules for their implementation in educational practice. The article is intended for teachers, psychologists, university-teachers, researchers in the field of modern pedagogy.

*Введение.* Актуальность исследования обусловлена тем, что особое место в развитии новых ценностей и культурных поведенческих практик человека в эпоху цифровизации занимают ценностно-смысловые приоритеты образовательной системы, которые определяют, что обучающийся является не только носителем

профессиональных знаний, умений и навыков, но и человеком, имеющим особые человеческие качества и свойства, которые позволяют ему вступать в социокультурное взаимодействие.

Выдающийся немецкий педагог-гуманист середины XIX в. Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег определяет цель образования

следующим образом: «В каждом индивидууме, в каждой нации должен быть воспитан образ мысли, именуемый гуманностью: это стремление к благородным общечеловеческим целям» [6, с.136]. В.С. Соловьев подчеркивает: «Под мудростью разумеется не только полнота знаний, но и нравственное совершенствование, внутренняя цельность духа» [14, с.54].

Причина многих проблем современного мира заключатся в неспособности к пониманию, уважению, принятию Другого, к абсолютизации собственной позиции как единственно верной. Поэтому одна из значимых задач современного образования – развитие диалогического мышления обучающегося. Раскрывая полифоничность произведений Ф.М. Достоевского, М.М. Бахтин писал: «Мысль человека не систематична, а диалогична. То есть она требует ответа, возражений, требует согласия и несогласия. Только в атмосфере этой свободной борьбы *человеческая мысль* может развиваться» [3, с.7]. Развитие диалогического мышления субъектов образования – это, прежде всего, развитие способности видеть разные точки зрения, обогащаясь и развиваясь от общения с Другим, участвовать в коллективной учебной мыследеятельности, открывая для себя различные, в том числе и противоречащие друг другу, стороны действительности.

В эпоху цифровизации необходимы принципиально новая организация педагогического процесса и создание условий развития личностных когнитивных механизмов, обеспечивающих формирование универсальных качеств обучающихся (*self – skills*), совокупность которых обусловит решение профессиональных задач. Б. Паскаль, подчеркивая значимость соразмерных когнитивных механизмов в развитии человекообразного диалогического мышления личности, говорил: «Только мысль делает человека великим ...не в пространстве могу я найти свое могущество, А в порядке своего мышления. ...В пространстве Вселенная охватывает и проглатывает меня, как маленькую точку, в мышлении я охватываю ее» [12, с.101].

Личность овладевает смыслами в реальностях предметного мира, культуры и речи посредством социального взаимодействия, определяющего исходный контекст обучения в образовательной организации высшего образования как детерминацию ценностных и смысловых преобразований в процессе формирования человекообразующих качеств и профессиональных характеристик субъектов образования. Принципиально важными становятся изучение и развитие человека в

многообразии его ценностно-смыслового взаимодействия с быстро трансформирующейся «цифровой» действительностью.

Именно «человекообразующий» тип образования является глобальным инновационным резервом в развитии гуманистической рефлексии взаимодействия в рамках интеллигентного сообщества субъектов образовательного процесса. Статус интеллигентности, присущий российскому менталитету как складу ума, образу мировосприятия, позабытый, но необходимый современному Человеку. Дмитрий Сергеевич Лихачев, обладающий этим почетным статусом, писал: «Интеллигент – это человек, обладающий умственной порядочностью. Основной принцип интеллигентности – интеллектуальная свобода, свобода как нравственная категория. Не свободен интеллигентный человек только от своей совести и от своей мысли. Совесть не только ангел-хранитель человеческой чести, это рулевой его свободы, она заботится о том, чтобы свобода не превращалась в произвол, но указывала человеку его настоящую дорогу» [9, с.4].

Станислав Ежи Лец, польский поэт, философ, писатель-сатирик XX века писал: «Диалог полуинтеллигентов равняется монологу четвертьинтеллигента» [8, с.75].

Интеллигентное сообщество субъектов образовательного процесса обеспечивает когнитивный диалог как продуктивный тип добровольных равноправных межсубъектных отношений, при котором взаимодействующие партнёры выявляют новую информацию в процессе общения и константно изменяются, при этом сохранив свою суверенность и индивидуальность.

*Методология исследования.* Продуктивному внедрению когнитивного диалога в образовательный процесс способствуют социо-когнитивный подход и принципы человекообразности и гармонической соразмерности.

Сущностными установками социо-когнитивного подхода выступают: нацеленность на овладение человеком культуросообразными, природосообразными и профессиональными смыслами в рамках высшего образования, преобразование их в собственные концепты на основе личной способности человека к переработке новой информации и генерации знаний и развитие личностной концептосферы. Эффективное развитие данной способности человека обуславливают его когнитивные особенности - механизмы познания, определяющие усвоение им научных знаний в

культурно-ценностном диалоге времён, концептуальных точек зрения, определяющих образ личностно-профессиональной картины мира.

Принцип человекообразности обуславливает ориентацию на человека (его возможности, способности, потребности и жизненную миссию) при проектировании и реализации высшего образования [7]. Принцип гармонической соразмерности определяет гуманистическую матрицу развития гармоничной личности в интеграционной целостности когнитивной устойчивости, активности, ясности, «симметрии»; соразмерности ценностно-смысловых установок личности социокультурным ценностям.

*Результаты исследования.* Особое значение в ракурсе рассмотрения диалога как типа равноправных отношений субъектов образования, способствующих сохранению их суверенности и индивидуальности, и монолога как неотъемлемой разумной грани человеческой жизни «думать – значит, прежде всего, говорить с самим собой» имеет когнитивный диалог педагога и обучающихся.

М.М. Бахтин писал, что «истина не рождается в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими, в процессе их диалогического общения» [2, с.16]. Когнитивный диалог предполагает выявление отношения обучающегося к знанию, способствует проявлению личностной позиции, создает атмосферу взаимопонимания в образовательной среде, доверия, откровенности, обеспечивает форму созидания себя как познающего человека на основе взаимосвязи познавательных, ценностно-смысловых и концептных аспектов самосознания. Диалог складывается из высказываний разных лиц и осуществляется цепью лаконичных смысловых высказываний, именуемых репликами. Сократ говорил: «Если хочешь со мной беседовать, применяй краткословие» [13]. Способность вести диалог – это особая сфера речевой культуры, где от личности «требуется» чуткость к собеседнику, гибкость мысли, соответствие между умением говорить (откликаясь на ситуацию момента) и умением вслушиваться в слова рядом находящегося человека.

Когнитивный диалог – это принципиально иное явление, чем просто диалог, в основе которого лежат развернутые, пространственные высказывания, знаменующие внешнюю активность субъектов образования. В основе такого диалога лежат обращенные монологи,

которые воздействуют на адресата, но не требуют речевого отклика.

В основе когнитивного диалога в образовательном процессе лежит условие развития уединенных монологов личности. Уединенные монологи – неотъемлемая грань человеческой жизни. По словам В. Айрапетяна, «думать – значит, прежде всего, говорить с самим собой» [1, с.89]. Эти монологи органически связаны с тем, что Ю.М. Лотман называл «автокоммуникацией», в основе которой лежит ситуация «Я-Я», а не «Я-ОН». «Европейская культура, – утверждал ученый, – сознательно и целеустремленно ориентируется на систему «Я-ОН», но есть культуры, ориентированные преимущественно на автокоммуникацию (страны Востока): они способны развивать большую духовную активность, однако часто оказываются менее динамичными» [10, с.89]. Любой участник диалога, используя смысловую автокоммуникацию после каждого высказывания, изменяет собственное состояние за счёт информационного прироста в процессе бесконечного смыслопорождения.

Когнитивный диалог субъектов образования осуществляется в гуманистическом контексте, включающем гуманистическое личностно-ценностное осознание образа самого себя и своей профессиональной жизнедеятельности с опорой на исходные социальные установки в практике высшего образования. Он определяет свободу личностного выражения, возможность искренно и открыто проявлять свои эмоциональные состояния, но при этом сохранять как собственное самоуважение и достоинство, так и уважение к другой личности.

Когнитивный диалог способствует формированию ассертивности как личностного качества субъектов образовательного процесса, интегрирующего человекообразность и гармоническую соразмерность. «Ассертивность – это способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Ассертивным называется прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям» [16, с.40]. В условиях когнитивного диалога ассертивность выступает интегративным звеном человекообразующего компонента личности и показателем соразмерности ценностной матрицы обучающих и обучаемых с культурными установками социума. Именно когнитивный диалог является условием формирования их «культуры достоинства, а не потребления» (А.Г. Асмолов).

Обязательное условие когнитивного диалога – вопросно-ответное построение взаимодействия. Но вопросы и ответы могут иметь различную цель и направленность. В процессе диалога как простого обмена информацией программируется однозначный ответ, который почти не изменяет ни спрашивающего, ни отвечающего.

М. Бахтин и М.С. Каган [2;11] считают определяющим признаком когнитивного (смыслового) диалога равноправное взаимодействие партнёров, в процессе которого происходит их взаимное изменение и рождение нового общего смысла. Участники равноправного диалога после высказывания меняют собственное состояние.

В современных условиях быстро происходящих изменений особенно важным является умение быстро реагировать на изменения, приспосабливаться к новым условиям. Не менее актуальными считаются интеллектуальные навыки, умение правильно понимать людей и их поступки, оценивать ситуацию, в которую попадает человек, установление и укрепление отношений с другими людьми. Процессы познания, включающие воображение, восприятие, память, мышление в когнитивном диалоге, основаны, прежде всего, *на создании эмоционального образа*, который становится специфическим инструментом познания как внешнего, так и внутреннего мира личности. В сложную эпоху цифровизации для субъектов образовательного процесса наиболее эффективным способом создания картины мира является осуществление взаимодействия традиционных моделей эмоционально-образного восприятия с новыми возможностями, связанными с современными средствами получения информации. *Эмоциональная обусловленность когнитивного диалога* определяет необходимость определения инструментария, обеспечивающего ценностное осознание и смысловую регуляцию на основе интеграции когниций и эмоций субъектов образования [20;22]. В качестве такого инструментария выступает *эмоциональный интеллект* как связующее звено развития гуманистических смыслов, ценностного осознания, понимания и регуляции когниций и эмоций субъектов образования, влияющий на успешность их когнитивного диалога. Эмоциональный интеллект – целостное динамичное образование, интегрирующее когнитивный и эмоционально-образный компоненты познания; обеспечивающее оптимистичное ценностное осознание, понимание и смысловую регуляцию собственных эмоций и

эмоций окружающих и влияющее на успешность когнитивного развития личности [19;21;23].

Осуществление саморазвития, самопознания в процессе когнитивного диалога связано с непрерывным творческим поиском новых решений, открывающих простор фантазии, воображению и дающих возможность создавать индивидуальный продукт, не бояться смелых, неожиданных поворотов в решении профессиональных задач [4;18]. Поэтому необходимо привлечение такого творческого двигателя, который способствовал бы развитию диалогического самопознания в условиях когнитивного диалога педагога и обучающихся. В качестве данного двигателя выступает искусство, обеспечивающее эмоционально-образную составляющую когнитивного диалога. Интегративная сущность эмоционально-образного развития отражена в высказывании Д. Дидро: «Творческое воображение! Без этого качества нельзя быть ни поэтом, ни философом, ни умным человеком, ни мыслящим существом, ни просто человеком» [5, с.34]. Можно определить следующие этапы развития диалогического самопознания в процессе когнитивного диалога в единстве логических и эмоционально-ценностных координат на материале художественных произведений.

Необходимое условие первого этапа – идентификация, признание «чужого» в себе «своим», а также возможность увидеть «свое» в «чужом». Потребность личностной идентификации особенно остро возникает в кризисные периоды. В психологии эти кризисы связывают с возрастными периодами или с социальными катаклизмами. Ценностно-познавательные механизмы личностного восприятия обусловлены этими двумя особенностями: субъективно-возрастными и объективно-социальными. Опору для ответов на возникшие вопросы обучающиеся ищут в «зеркала» чужих оценок, эталонов. Поэтому личности автора и героев художественного произведения могут стать этим зеркалом. О.Уайльд определял, что «искусство – зеркало, отражающее того, кто в него смотрится» [15, с.9]. Оставив настоящему зеркалу его прямую функцию фиксировать наш внешний вид, искусство как зеркало несравненно большей оптической силы, которая дает возможность личности увидеть и понять в себе свою суть, встрясать в героев художественного произведения как в свое отражение. При этом отличительным знаменем этого процесса является то, что он призван привести в состояние смысловой гармонии духовный мир личности.

На первом этапе важно признание позиций, точек зрения эталонов героев как своих. Проблема внутреннего спора как самопознания стала одной из основных в творчестве философа и литературоведа М. Бахтина, прежде всего в его работе «Проблемы творчества Достоевского». Бахтин показывает, что ситуация «неузнания – узнания» себя – это ситуация перевода диалога «внешнего» с другим, а диалог «внутренний», диалог с самим собой. Настасья Филипповна «узнает» себя в Рогожине и в Мышкине, Иван Карамазов – в Алеше и Смердякове, Раскольников – в Соне и Свидригайлове. Но «узнать себя» в другом означает одновременное признание собственной противоречивости, порой взаимоисключающих друг друга миров [3].

Признание этих миров в качестве «своих» одновременно должно означать подведение их под какой-то общий признак. Поэтому следующий этап развития диалогического самопознания – от простого узнавания в другом к признанию общей основы диалога, несмотря на внешние различия; это период деперсонификации участников спора. На этом этапе можно говорить об общении одной личности с другой, а не представителей различных возрастов и социальных групп.

Существует и другая форма общего, которая только и может служить подлинной основой внутреннего диалога. Это конкретно-общее, предполагающее не наличие общих признаков, а наличие общего закона, связывающего различных индивидов в рамках социального целого, выявление единства личностей, а не единообразия.

Личность, осознающая себя носителем конкретно-всеобщего, не относится к себе как к чему-то законченному, «ставшему». Она сама творит свой мир, самого себя. «Быть современником – творить свое время, а не опережать его. Да, отражать его, но не как зеркало, а как щит», – писала М. Цветаева [17, с.27].

Высший этап характеризуется такой формой диалога, в которой связь спорящих сторон строится по типу конкретно-всеобщего диалога, который может стать не просто «осознанием» себя, но формой созидания себя. На этом этапе диалогической модели познавательные, ценностные и проектировочные аспекты самосознания совпадают. Диалог становится способом бытия личности.

Творческая переработка, переосмысление огромного количества информации, получаемой современными студентами, осуществляется посредством включения их в реальный процесс

практической деятельности, благодаря которому и происходит когнитивный диалог. Не менее значимым является и роль педагога вуза в организации когнитивного диалога. Умение педагога преподнести информацию с новой, неординарной точки зрения, умение направить внимание обучающихся в проблемное поле неисчерпаемого познания мира дает основание для креативного диалога, который складывается из высказываний разных лиц и осуществляется цепью лаконичных высказываний. Способность вести диалог – это особая сфера речевой культуры, где от личности педагога «требуются» чуткость к собеседнику, гибкость мысли, соответствие между умением говорить (откликаясь на ситуацию момента) и умением вслушиваться в слова рядом находящегося обучающегося.

В процессе когнитивного диалога существенно меняется позиция педагога: роль преподавателя высшей школы постепенно трансформируется в роль консультанта, сталкера, в буквальном смысле этого слова. Акценты смещаются на саморегуляцию, самоуправление. Когнитивный диалог обеспечивает не просто «осознание» себя, но форму созидания себя как познающего человека на основе взаимосвязи познавательных, ценностно-смысловых и концептных аспектов самосознания. Такой диалог становится способом бытия личности, поэтому педагог – обладатель когнитивного инструментария – это педагог, способный к плодотворному познавательному поиску, быстрому принятию оригинальных решений в нестандартных ситуациях, испытывающий эмоциональный комфорт от успешности применения своих знаний и от возможности генерировать новое знание, пользуясь освоенными способами и приемами оперирования внутренними личностными ресурсами. Это педагог, обеспечивающий формирование когнитивно-мыслительных и гуманистически ориентированных поведенческих стратегий обучающихся, составляющих основу личности Человека знания – думающего человека, обладающего человекосообразностью («умственная порядочность») и гармонической соразмерностью («интеллектуальная свобода как нравственная категория»).

*Заключение.* Философская концепция диалога актуализирует проблему когнитивного диалога как человекообразующей стратегии образования, утверждая диалогическую природу жизни личности: «Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться, участвовать всю жизнь: глазами, губами,

руками, душой, духом, всем телом, поступками» [2, с.318].

В статье определяется, что диалог является не только местом встречи идей или мнений, но и герменевтическим процессом постепенного обнаружения смысла, углубления понимания его содержания, установлением человекообразующей связи между Человеком и Человеком. В связи с этим актуализирована цель исследования – ввести понятие «когнитивный диалог» в проблемное поле когнитивной педагогики как человекообразующей стратегии развития интеллигентного педагогического сообщества субъектов образования, детерминирующего концептуально-ценностные координаты их гармоничного развития.

Данная цель позволила выявить методологические установки: социо-когнитивный подход и принципы человекообразности и гармонической соразмерности, способствующие продуктивному внедрению когнитивного диалога в образовательный процесс.

Выработаны правила реализации принципов. Правила выступают в роли дополнительных *рекомендаций* к конкретному принципу.

*Принцип человекообразности* предполагает выполнение следующих правил:

- выявление в содержании образования проблем развития духовной сущности человека;
- учет культурно-гуманистического потенциала образовательной среды, влияющего на культурно-смысловые координаты личности обучающегося;
- определение особенностей самобытного мира обучающегося с учетом его эмоционально-чувственной сферы, познавательных способностей, личностных интересов;
- человечность отношений в рамках интеллигентного сообщества субъектов образовательного процесса.

*Принцип гармонической соразмерности* предполагает выполнение следующих правил:

– выявление в содержании образования проблем формирования планетарного сознания и элементов общечеловеческой культуры;

– гармония социальности (внешнего плана когнитивного развития) и самости (внутреннего плана когнитивного развития) в качестве двух взимосогласованных и взаимосвязанных полюсов направленности личности на себя и на социум как двух векторов гуманистического самосозидания;

– согласованность двух ключевых проявлений гармонии-состояний частей и их компенсаторностью с целью выявления симметричного согласования личностных и социальных смыслов когнитивного развития человека;

– соотнесенность идеи рационально устроенного мира со способностью ее эмоционального переживания, отображающей суть соразмерного соотношения чувств и разума человека.

Определено, что в качестве творческого двигателя, способствующего развитию диалогического самопознания, выступает искусство, раскрывающее эмоционально-образную составляющую когнитивного диалога и устанавливающее смысловую гармонию духовного мира человека. Выявлено, что в условиях когнитивного диалога меняется позиция педагога, которая трансформируется в роль консультанта, сталкера, обладающего когнитивным инструментарием, обеспечивающим формирование когнитивно-мыслительных и гуманистически ориентированных поведенческих стратегий обучающихся.

Поиск эффективных технологий установления когнитивного диалога субъектов образовательного процесса может явиться перспективным направлением дальнейших исследований.

#### *Литература:*

1. Айрапетян Вардан. Герменевтические подступы к русскому слову / Вардан Айрапетян. - М.: Лабиринт, 1992. – 305 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского: собр. соч.: в 7 т. / М.М. Бахтин. - М.: Русские словари: Языки славянской культуры, (2002). - Т.6. - С. 7-300, 466-505.
4. Белова С. Профессионализм учителя - способность к нескончаемому диалогу / С. Белова // Народное образование. - 2001. - № 7. - С. 103-110.
5. Дидро Дени. Племянник Рамо / Дени Дидро. – М., ЭКСМО, 2006. - 592 с.
6. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистерверг. - М.: Учпедгиз, 1956. - С. 136-203.
7. Когнитивная педагогика: учебно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалеева, А.С. Кац, Е.Ю. Левина, В.Ш. Масленникова, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной. – Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020. – 228 с.

8. Лец Станислав Ежи. Непричёсанные мысли. - Москва, «Искусство», 2007. - 384 с.
9. Лихачев Д.С. О русской интеллигенции. Письмо в редакцию / Д.С. Лихачев // Новый мир. - 1993. - № 2. - С. 3-9.
10. Лотман Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. - С.-Петербург: «Искусство-СПБ», 2000. - 704 с. - С. 89.
11. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. - М.: Юрайт, 2019. - 353 с.
12. Паскаль Б. Мысли / Б. Паскаль. - М.: «REFL-book», 1994. - 528 с.
13. Платон. Диалоги / Платон. - М.: Рипол-классик, 2017. - 576 с. - С. 81.
14. Соловьев В.С. Духовные основы жизни / В.С. Соловьев. - М.: Директ-Медиа, 2015. - 197 с.
15. Уайльд О. Портрет Дориана Грея. Личность / О. Уайльд. - М.: АСТ, 2017. - 320 с.
16. Шейнов В.П. Ассертивность и психологическое здоровье / В.П. Шейнов // Материалы научной конференции «Ананьевские чтения - 2013». - СПб., 2013. - С. 371-373.
17. Цветаева М.И. Поэт и время / М.И. Цветаева. - М.: Фолио, 2012. - 256 с.

18. Ячин С.Е. Диалог как коммуникативный режим / С.Е. Ячин, М.Ю. Орлова // Человек. - 2001. - № 5. - С. 142-148.
19. Bechara A., Tranel D., Damasio A.R. The Handbook of Emotional Intelligence / A. Bechara, D. Tranel, A.R. Damasio // Poor judgment in spite of high intellect: Neurological evidence for emotional intelligence. - Jossey-Bass, San Francisco. - 2000. - P. 192-214.
20. Davis M. Empathy: a social psychological approach / M. Davis. - Boulder: Westview Press, 1996. - 44 p.
21. Feshbach N.D. Parental empathy and child adjustment/maladjustment / N.D. Feshbach, J. Strayer (Eds.) // Empathy and its development. - New York: Cambridge University Press, 1987. - P. 271-29.
22. Hargreaves A. The emotional practice of teaching / A. Hargreaves // Teaching and Teacher Education. - 14(8). - P. 835-854.
23. Salovey P. and Grewal D. The Science of Emotional Intelligence // Current Directions in Psychological Science. -Vol. 14. - № 6. - 2005. - P. 281-285.

### References:

1. Hayrapetyan Vardan. Hermeneutical approaches to the Russian word / Vardan Hayrapetyan. - M.: Labyrinth, 1992. - 305 p.
2. Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity / M.M. Bakhtin. - M.: Art, 1986. - 444 p.
3. Bakhtin M.M. Problems of Dostoevsky's poetics: collection of works.: in 7 volumes / M.M. Bakhtin. - M.: Russian dictionaries: Languages of Slavic culture, (2002). - T.6. - S. 7-300, 466-505.
4. Belova S. Professionalism of a teacher - the ability to endless dialogue / S. Belova // Public education. - 2001. - № 7. - S. 103-110.
5. Diderot Denis. Nephew of Rameau / Denis Diderot. - M., EKSMO, 2006. - 592 p.
6. Disterweg A. Selected pedagogical works / A. Disterweg. - M.: Uchpedgiz, 1956. - S. 136-203.
7. Cognitive pedagogy: manual / R.Kh. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Katz, E.Yu. Levin, V.Sh. Maslennikova, L.Yu. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the scientific editorship of E.Yu. Levina. - Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2020. - 228 p.
8. Lec Stanislaw Jerzy. "Uncombed" thoughts. - Moscow, "Art", 2007. - 384 p.
9. Likhachev D.S. About the Russian intelligence. Letter to the Editor / D.S. Likhachev // New World. - 1993. - № 2. - S. 3-9.
10. Lotman Yu.M. Semiosphere / Yu.M. Lotman. - St. Petersburg: "Art-SPB", 2000. - 704 p. - S. 89.
11. Kagan M.S. Philosophy of culture / M.S. Kagan. - M.: Yurayt, 2019. - 353 p.
12. Pascal B. Thoughts / B. Pascal. - M.: "REFL-book", 1994. - 528 p.

13. Plato. Dialogues / Plato. - M.: Ripol-classic, 2017. - 576 p. - S. 81.
14. Soloviev V.S. Spiritual foundations of life / V.S. Soloviev. - M.: Direct-Media, 2015. - 197 p.
15. Wilde O. Portrait of Dorian Gray. Personality / O. Wilde. - M.: AST, 2017. - 320 p.
16. Sheinov V.P. Assertiveness and psychological health / V.P. Sheinov // Materials of the scientific conference "Ananiev Readings - 2013". - SPb., 2013. - P. 371-373.
17. Tsvetaeva M.I. Poet and Time / M.I. Tsvetaeva. - M.: Folio, 2012. - 256 p.
18. Yachin S.E. Dialogue as a communicative mode / S.E. Yachin, M.Yu. Orlova // Man. - 2001. - № 5. - S. 142-148.
19. Bechara A., Tranel D., Damasio A.R. The Handbook of Emotional Intelligence / A. Bechara, D. Tranel, A.R. Damasio // Poor judgment in spite of high intellect: Neurological evidence for emotional intelligence. - Jossey-Bass, San Francisco. - 2000. - P. 192-214.
20. Davis M. Empathy: a social psychological approach / M. Davis. - Boulder: Westview Press, 1996. - 44 p.
21. Feshbach N.D. Parental empathy and child adjustment / maladjustment / N.D. Feshbach, J. Strayer (Eds.) // Empathy and its development. - New York: Cambridge University Press, 1987. - P. 271-29.
22. Hargreaves A. The emotional practice of teaching / A. Hargreaves // Teaching and Teacher Education. - 14 (8). - P. 835-854.
23. Salovey P. and Grewal D. The Science of Emotional Intelligence // Current Directions in Psychological Science. -Vol. 14. - № 6. - 2005. - P. 281-285.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

### Сведения об авторе:

**Мухаметзянова Лариса Юрьевна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: lar\_ur@list.ru



## Подготовка педагогов

УДК 37:004; 37.02; 37.013.83

### Принципы разработки и реализации дополнительных профессиональных программ, основанных на применении цифровых технологий

### Principles of development and implementation of additional professional programs using digital technology

**Ильясов Д.Ф.**, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, *dinaf\_chel@mail.ru*

**Буров К.С.**, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, *kos\_chel@mail.ru*

**Селиванова Е.А.**, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, *sel\_lena@mail.ru*

**Pyasov D.**, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, *dinaf\_chel@mail.ru*

**Burov K.**, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, *kos\_chel@mail.ru*

**Selivanova E.**, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, *sel\_lena@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.005

**Ключевые слова:** дополнительные профессиональные программы, цифровые технологии в образовании, дидактические принципы, образование взрослых.

**Keywords:** additional professional programs, digital technologies in education, didactic principles, adult education.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью освоения ресурсов цифровой образовательной среды в учреждениях дополнительного профессионального образования. При этом учитывается, что одним из ведущих средств обеспечения повышения квалификации является дополнительная профессиональная программа. На основе анализа научной литературы делается вывод, что формулирование единых методологических подходов и принципов существенно повышает качество разработки образовательных программ, основанных на применении цифровых технологий. Утверждается, что успешный опыт разработки образовательных программ, реализующихся с привлечением ресурсов цифровой образовательной среды, требует уточнения в соответствии со спецификой образования взрослых обучающихся. Ставится цель – формулирование принципов разработки и реализации дополнительных профессиональных программ, основанных на применении цифровых технологий. Научная новизна исследования заключается в том, что в статье сформулированы авторские методологические установки, принимаемые во внимание при разработке и реализации дополнительных профессиональных программ, реализующихся с использованием цифровых технологий. Обозначенные методологические основания послужили основой для определения принципов, которые необходимо учитывать для разработки и реализации дополнительных профессиональных программ, функционирующих в условиях цифровизации системы образования и реализующихся с использованием информационно-коммуникационных технологий. Впервые представлены принципы, охватывающие процесс разработки и реализации дополнительных профессиональных программ, основанных на применении цифровых технологий. Теоретическая значимость разработанных методологических оснований и принципов заключается в том, что их применение обеспечивает фокус на ключевых целях и назначении образовательного процесса, особенностях взрослых обучающихся, снижает риск нарушения баланса между формой и содержанием, повышает эффективность в выборе ресурсов и технологий. Практическая значимость исследования заключается в том, что данные основания могут быть полезными для научно-педагогических работников и преподавателей учреждений дополнительного

профессионального образования, задействованных в разработке и реализации программ повышения квалификации с привлечением ресурсов цифровой образовательной среды.

**Abstract.** *The relevance of the article is due to the need to master the resources of the digital educational environment in institutions of additional professional education. It is taken into account that one of the leading means of providing advanced training is an additional professional program. Based on the analysis of scientific literature, it is concluded that the formulation of common methodological approaches and principles significantly improves the quality of the development of educational programs using digital technologies. It is argued that the successful experience of developing educational programs that are implemented using the resources of the digital learning environment requires clarification in terms of taking into account the specifics of adult education students. The aim is to formulate principles for the development and implementation of additional professional programs using digital technology. Scientific novelty of the study consists in the fact that the article formulated the author's methodological guidelines, taken into account in the design and implementation of additional professional programs implemented using digital technologies. These methodological foundations served as the basis for determining the principles that should be taken into account for the development and implementation of additional professional programs that operate in the context of digitalization of the education system and implemented using information and communication technologies. For the first time the principles covering the process of development and implementation of additional professional programs using digital technology is presented. The theoretical significance of the developed methodological foundations and principles is that their application provides a focus on the key objectives and purpose of the educational process, the characteristics of adult learners, reduces the risk of imbalance between form and content, increases efficiency in the choice of resources and technologies. The practical significance of the study includes the fact that these foundations may be useful for scientific and pedagogical workers and teachers of institutions of further professional education involved in the development and implementation of professional development programs involving the resources of the digital learning environment.*

**Введение.** На современном этапе многие инновации в социальной, экономической, политической и духовной сферах нашего общества сопряжены с использованием цифровых технологий. Это вполне объясняется уровнем научно-технологического развития, обеспечившим доступность информационно-телекоммуникационной инфраструктуры для организаций и населения. Идея использования цифровых ресурсов для повышения качества жизни поддерживается целым рядом государственных стратегических инициатив, направленных на развитие информационного общества. В частности, совершенствование цифровой образовательной среды является одним из целевых направлений реализации национального проекта «Образование».

Можно утверждать, что цифровизация является одним из ведущих направлений развития современного образования. Освоение современных информационно-коммуникационных технологий хорошо согласуется с реализацией принципов демократизации, открытости, доступности образования. Стоит отметить, что цифровые средства являются универсальными, т.е. востребованы на всех уровнях образования, в том числе в дополнительном профессиональном педагогическом образовании. Система повышения квалификации традиционно гибко реагирует на изменения и инновации, происходящие в жизни нашего общества. Это обеспечивает ее эффективность, сохраняет структурную целостность на протяжении многих

десятилетий, делает конкурентной в плане содействия кадрам в преодолении профессиональных затруднений и удовлетворении новых потребностей.

На важность учета тенденций цифровизации указывается в ряде публикаций, описывающих перспективы развития учреждений дополнительного профессионального образования. Использование цифровых носителей информации предоставляет широкие возможности в расширении информационного поля, организации асинхронного взаимодействия, диверсификации форм получения образования. Данные тенденции весьма востребованы в системе дополнительного профессионального образования и играют значительную роль для интеграции формального и неформального повышения квалификации [1]. При этом стоит учитывать, что цифровая образовательная среда, в условиях которой происходит образовательное взаимодействие, включает в себя не только сами цифровые ресурсы, но и способы коммуникации обучающихся и преподавателей. С этой особенностью реализации содержания дополнительного профессионального образования связаны риски, снизить которые можно с помощью изучения опыта и разработки стратегии реализации образовательных программ [2].

В практике образования накоплен успешный опыт разработки образовательных программ, ориентированных на развитие профессиональной компетентности, реализующихся с привлечением ресурсов цифровой образовательной среды.

Подобные программы реализуются на разных уровнях образования.

В исследованиях, характеризующих возможности использования цифровых технологий в системе высшего образования, делается акцент на выработку методологических оснований, обеспечивающих качество разработки и реализации образовательных программ. Так, Е.В. Гнатьшина пишет о том, что использование информационно-коммуникационных технологий существенно влияет на формирование цифровой культуры будущего педагога. При этом при отборе содержания образования необходимо опираться на принципы аксиологического, социокультурного подходов, учитывать вариативность образовательных траекторий, предусматривать использование актуальных цифровых технологий [3].

О.Г. Смолянинова и Н.А. Иванов, рассматривая проблему электронной поддержки образовательной программы, предусматривают интеграцию содержания образования с цифровой образовательной средой вуза [4]. Очевидно, что возможности образовательной среды будут выступать в качестве одного из оснований для отбора содержания образования и методов его реализации. В публикации М.А. Балакина указывается на необходимость разработки единых принципов проектирования электронной платформы управления образовательными программами в вузе: открытости, интегрированности, интерактивности, персонализации, нелинейности. Это условие, по мнению автора, обеспечит целесообразность использования цифровых средств в образовательных программах и их унификацию [5].

Существует ряд исследований, описывающих ориентиры для разработки дополнительных профессиональных программ. Среди таких ориентиров выделяются учет требований профессиональных стандартов и профессиональных затруднений педагогов, персонализация содержания образования. Публикация О.П. Осиповой посвящена разработке принципов, на которые можно ориентироваться при разработке дополнительных профессиональных программ с учетом их направленности на освоение педагогами цифровой компетентности [6]. Указывается на

необходимость опоры на методологию андрагогики в организации повышения квалификации педагогов с использованием ресурсов электронного обучения. В публикациях авторов статьи также указывалось на то, что отбор содержания дополнительного профессионального образования, выбор соответствующих форм и методов в значительной степени определяются закономерностями и принципами образования действующих педагогов.

При этом стоит отметить, что в научной литературе слабо отражены ключевые идеи и принципы разработки и реализации дополнительных профессиональных программ, основанных на применении цифровых технологий. Возможно, это связано с тем, что цифровизация дополнительного профессионального образования является инновационной сферой деятельности. Апробация цифровых инструментов в образовательном взаимодействии со взрослыми обучающимися заставляет задуматься о регламентации проектирования и реализации дополнительных профессиональных программ в условиях цифровизации образования.

В связи с этим актуализируется необходимость осмысления статуса дополнительной профессиональной программы как образовательного средства, функционирующего в условиях цифровизации системы образования и реализующегося с использованием информационно-коммуникационных технологий. Это обуславливает постановку цели исследования как формулирование принципов разработки и реализации дополнительных профессиональных программ, основанных на применении цифровых технологий.

*Методология исследования.* Методология выступает в качестве научно-обоснованной стратегии, определяющей замысел и основные правила организации какой-либо деятельности. Применительно к разработке и реализации дополнительных профессиональных программ следование подобным правилам обеспечивает фокус на ключевых целях и назначении образовательного процесса, особенностях взрослых обучающихся, снижает риск нарушения баланса между формой и содержанием, повышает эффективность в выборе ресурсов и технологий. В этой связи необходимо сформулировать положения, которые играют роль методологических установок при разработке и реализации дополнительных профессиональных программ.

Первое методологическое положение декларирует сохранение дополнительной профессиональной программой своей основной функции – служить средством реализации дополнительного профессионального образования и профессионального развития педагогов. С этой точки зрения дополнительная профессиональная программа должна отвечать всем требованиям, предъявляемым к ее структуре, условиям реализации, ожидаемым результатам. Это означает сохранение специфики функционального назначения программы – направленность на повышение квалификации работников образования или их переподготовку. При этом цифровые технологии необходимо рассматривать в качестве такого элемента дополнительной профессиональной программы, который расширяет их функциональность, гибкость в реализации форм и методов педагогического взаимодействия, оперативность развертывания в разных условиях, территориальную доступность, охват контингента обучающихся.

Второе методологическое положение фокусирует внимание на учете особенностей взрослых обучающихся при разработке и реализации дополнительной профессиональной программы. Как показывает научное знание, андрагогические принципы действуют независимо от среды их реализации [7]. Следовательно, целесообразность применения цифровых технологий обуславливается опорой на особенности образования взрослых обучающихся. Использование цифровых технологий в данном случае позволит ярче проявлять потенциал андрагогики и применять подходящие средства [8].

Третье методологическое положение определяет направленность дополнительной профессиональной программы на профессиональное развитие педагогов с учетом ресурсов формального, неформального и информального повышения квалификации. Можно утверждать, что программа, разрабатываемая и реализуемая в условиях цифровой образовательной среды, может являться существенным основанием для проектирования персональной стратегии повышения квалификации в различных формах. Цифровые ресурсы в данном случае усиливают функции информационного обеспечения, позволяют указать на позитивный педагогический опыт, служат «дорожной картой» для совершенствования педагогической компетентности, способствуют развитию культуры самообразования. Данное положение

указывает на перспективный характер дополнительной профессиональной программы в аспекте поддержки профессионального роста педагога.

*Результаты исследования.* Обозначенные методологические основания являются общими ориентирами, которые требуют детализации, с точки зрения их прикладного использования. Предлагается перечень принципов, которые стоит учитывать при разработке и реализации дополнительных профессиональных программ, функционирующих в условиях цифровизации системы образования и реализующихся с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Первая группа принципов характеризует основания *разработки дополнительных профессиональных программ*. Необходимость их формулирования обуславливается задачей обеспечения системности разработки дополнительных профессиональных программ с учетом их функциональной направленности и ресурсов цифровой образовательной среды.

*Принцип профессиональной дополненности* предполагает повышение качества разработки дополнительных профессиональных программ с учетом интеграции усилий специалистов высокой квалификации в разных областях знаний. Принцип основан на идее использования синергетических эффектов в социальных системах. Одним из эффектов применения системно-синергетической методологии является повышение результативности деятельности на основе интеграции личных ресурсов [9]. Иными словами, командное взаимодействие в проектировании методического продукта обеспечивает его качество.

В проектировании программ принцип реализуется через создание внутрикафедральных, межкафедральных, межорганизационных команд. Появляется возможность привлекать на роли генераторов идей и экспертов высококвалифицированных специалистов. В этом случае содержательное наполнение модулей программы обеспечивается наиболее компетентными специалистами в соответствующей области. Содержание программы формируется в ходе открытого обсуждения, обмена практиками. Присутствует технология обмена знаниями, что может положительно сказаться и на повышении профессионализма разработчиков.

*Принцип функциональной целесообразности* ориентирует на необходимость функциональной регламентации процесса разработки дополнительных профессиональных программ.

Он обусловливается необходимостью учитывать функциональный подход к управлению сложными процессами, разработанный в теории управления [10]. Адекватное делегирование и четкое распределение полномочий позволяют оптимизировать производственные процессы, исключая дублирование функций и нерациональное использование ресурсного потенциала сотрудников.

В качестве такого процесса можно рассматривать разработку дополнительных профессиональных программ, реализуемых в условиях цифровизации образования. Очевидно, что для успеха данной деятельности требуется интеграция усилий научно-педагогических работников, методистов, IT-специалистов. Прикладное значение данного принципа при разработке программ можно представить в двух аспектах. С одной стороны, проектирование содержательных, методических, организационных, технических и других аспектов делегируется соответствующим специалистам, что способствует оптимизации процесса разработки. С другой стороны, специалисты сосредотачиваются на той области знаний, в которой они являются специалистами, и собственных трудовых функциях, что экономит их интеллектуальные ресурсы и обеспечивает психологический комфорт. Иными словами, нецелесообразно «нагружать» специалиста выполнением тех трудовых действий, которые не входят в его функционал. И, наоборот, разработку «специальных» разделов, содержательных линий или тем следует поручать специалистам в соответствующем направлении.

*Принцип информационной достаточности* предполагает направленность на актуальное и объективное информационное наполнение дополнительных профессиональных программ. Данный принцип базируется на таком положении теории управления образованием, которое констатирует, что любая образовательная система отражает характерные признаки общественной информации, более того, является ее частью. Следовательно, одной из характеристик образовательной программы, как системного объекта, является мера информационной обеспеченности участников образования в аспектах социально-культурного и профессионального опыта [11].

При разработке дополнительных профессиональных программ этот принцип реализуется посредством учета современных нормативных требований, научных оснований и позитивного педагогического опыта при определении содержания образования. Данные

основания должны отвечать приоритетам образовательной политики, современному уровню научных знаний, тенденциям практики образования, индивидуальным запросам слушателей и состоянию их готовности к выполнению профессиональных функций. При этом исключается возможность воспроизведения устаревших знаний, материала, не соответствующего уровню восприятия взрослого обучающегося (например, программ, реализуемых на уровне профессионального образования).

*Принцип направленности на развивающиеся практики внутриорганизационной информационно-образовательной и технологической среды* предполагает ориентирование разработчиков дополнительных профессиональных программ на освоение доступных цифровых ресурсов и технологий и своевременное их обновление. Данный принцип базируется на идее позитивного влияния научно-технического прогресса на социум, в рамках которой наращиваются темпы развития информационного общества и цифровизации образования. Кроме того, учитывается положение теории управления образованием, предполагающее при определении средств достижения цели производить ревизию имеющихся ресурсов, т.е. регулировать эволюционирование.

Данный принцип ориентирует разработчиков программ на современные образовательные и цифровые технологии, имеющиеся в распоряжении кадровые и методические ресурсы. При отборе необходимого содержания, форм и методов реализации программы разработчики соотносят их с возможностями тех ресурсов и средств, которые доступны во внутриорганизационной информационно-образовательной и технологической среде. Вместе с тем использование возможностей соответствующей среды является обязательным критерием качества проектируемой программы. Кроме того, учитывается развивающийся, перспективный характер среды.

*Принцип единства содержания и формы* способствует оптимизации установления соответствия содержательных и реализующих элементов (формы, методы, средства) программы заявленным целям. Источником данного принципа можно считать законы диалектической логики познания, констатирующие взаимосвязь внутреннего (содержательного) и внешнего (формального) аспектов функционирования явления или процесса.

Применительно к разработке программ этот принцип отражает согласование процессов проектирования содержания образования и отбора соответствующих педагогической цели цифровых ресурсов и информационно-коммуникационных технологий. Иными словами, используемые методические средства отвечают необходимости совершенствования той или иной компетенции или расширению круга знаний по теме программы. В этом случае нивелируется так называемый эффект «бюджетной новогодней елки», когда для повышения привлекательности в проектируемой программе используется избыточное количество средств, которые не могут быть качественно и полноценно реализованы в процессе реализации.

*Принцип сочетания полезности, информативности и многоаспектности* ориентирует на учет данных критериев при разработке дополнительных профессиональных программ. Принцип базируется на идее учета объективных и субъективных факторов в организации дополнительного профессионального образования. Развитие данной идеи предполагало выбор критериев качества проектирования дополнительных профессиональных программ.

Прикладное значение данных критериев следующее. Полезность обеспечивает точность в удовлетворении индивидуальных образовательных запросов, соответствие приоритетам развития образовательной системы, ориентацию на актуальные научные психолого-педагогические знания. Информативность обеспечивает содержательную наполненность необходимой для освоения программы информацией. Многоаспектность проявляется в том, что слушателю представляется комплексный взгляд на реализуемую проблематику с точки зрения интеграции научных знаний и образовательной практики. Применение данных критериев при проектировании программ, реализуемых в условиях цифровизации образования, характеризует представление о вариативности используемых ресурсов. Также учитывается возможность использования осваиваемых знаний и технологий в работе со школьниками. Последнее позиция является особенной ценной с точки зрения реализации данного принципа.

Вторая группа принципов характеризует основания *реализации дополнительных профессиональных программ, основанных на применении цифровых технологий*. Содержание данных принципов базируется на идее обеспечения педагогической целесообразности

реализации форм и методов повышения квалификации с учетом специфики образования взрослых обучающихся.

*Принцип сохранения ведущей роли преподавателя*. Суть данного принципа заключается в том, что при реализации дополнительной профессиональной программы, основанной на применении цифровых технологий, сохраняется ведущая роль педагогических функций преподавателя. Применяемые цифровые технологии и ресурсы являются средством, помогающим реализации педагогической деятельности. В этом случае преподаватель фокусируется на выстраивании педагогического процесса в образовательной среде.

Данный принцип поддерживается положениями деятельностного подхода, согласно которому обучение является деятельностью, несмотря на другой (цифровой) формат его осуществления [12]. Преподаватель сохраняет за собой активную позицию, учитывая возможность асинхронного (опосредованного и отсроченного) взаимодействия со слушателями. Акцент делается на новых функциях преподавателя, таких как тьюторство, наставничество, педагогическое сопровождение слушателей. Иными словами, привлекательные цифровые технологии не должны доминировать, они выполняют роль «хороших» педагогических средств в руках преподавателя.

*Принцип интенсификации персонализации обучения взрослых*. Одна из основных идей организации образования взрослых – это персонализация повышения квалификации. При этом цифровые технологии предоставляют большие возможности в выстраивании индивидуальных траекторий, выборе доступных и многообразных средств освоения предложенного содержания образования. Это обуславливает интенсификацию в использовании персонализации обучения взрослых, опору на многообразие цифровых средств для поддержки профессионального саморазвития слушателей. Данный принцип поддерживается положениями андрагогического подхода, согласно которому усиливается индивидуализация образовательного процесса. Находят отражения такие андрагогические принципы, как: ориентация на потребности взрослых обучающихся, гибкий учебный график, вариативность содержания изучаемых вопросов, возможность выбора слушателями темпа и удобного времени освоения курса [8].

Соответственно в реализации дополнительных профессиональных программ

данный принцип выражается в следующем. Сами программы могут быть представлены с возможностью синхронного взаимодействия (через вебинар, чат, текущую переписку в различных мессенджерах) или полностью реализовываться на платформе Moodle, то есть без прямого контакта преподавателя со слушателями. Слушатели могут выбирать для себя актуальные темы через краткосрочные модульные курсы (от 8 часов) или осваивать более насыщенные образовательные программы повышения квалификации с пролонгированными сроками (от 16 до 108 часов и более). Также слушателям важно дать возможность повышать квалификацию в удобное для себя время (в независимости от времени суток). Кроме того, материалы курса должны отличаться многообразием как в форме предоставления изучаемой информации (конспекты лекций, презентации, видеозаписи, учебные пособия, научные публикации, ссылки на информационные ресурсы), так и форме отчетности по результатам ее освоения (мини-проекты, ситуационные задачи, тесты и т.п.). Таким образом, слушателю будет предоставлен наиболее комфортный формат освоения образовательной программы.

*Принцип продуктивной коммуникации.* Роль педагога в реализации дополнительных профессиональных программ, основанных на применении цифровых технологий, направлена на выстраивание продуктивной коммуникации независимо от форм их реализации. Иными словами, преподаватель не только дистанционно оценивает работу слушателя, а организует персональное общение, обратную связь по поводу достигнутых слушателем результатов: освоенных знаний, приобретённых смыслов, разработанных продуктов. Результаты такой продуктивной коммуникации могут быть выражены как в материальной, так и ценностной формах. Материальная форма продуктивной коммуникации может быть представлена в виде совместной или самостоятельной учебной деятельности слушателей: решение кейса, подготовка проекта, итоговой аттестационной работы и т.п. Ценностная сторона продуктивной коммуникации находит выражение в приобретаемых компетенциях, причем, как слушателем, так и преподавателем.

Данный принцип поддерживается положениями синергетического подхода, согласно которому именно в продуктивном взаимодействии можно получить новый качественный продукт, выражающийся как в личностном развитии слушателей, так и в

конкретном материальном продукте. Именно совместная работа (слушателей друг с другом, слушателей с преподавателем) позволяет выйти на новые оригинальные решения [9].

Принцип продуктивной коммуникации может быть применен в процедурах реализации дополнительного профессионального образования следующим образом. Преподаватель показывает готовность к продуктивному диалогу со слушателями в формате группового общения на форуме, индивидуального контакта при оценке работы конкретного слушателя.

*Принцип взаимодополняемости оценочной деятельности и рефлексии преподавательских способностей.* Данный принцип предполагает направленность оценочной деятельности не только на выявление уровня образованности слушателя и степени освоенности предложенного содержания образования, но и на рефлексивную деятельность самого преподавателя по поводу качества подготовки слушателей, качества предлагаемых оценочных материалов, качества своей преподавательской деятельности. Теоретическими основаниями данного принципа являются положения теории качества, согласно которой удовлетворение запросов потребителей может осуществляться при грамотном менеджменте в организации, предполагающим внутриорганизационное обучение работников [13].

Анализируя качество выполнения заданий слушателями и успешность освоения ими материала программы, преподавателю уместно вносить определенные корректировки. Они могут относиться как к процедурам оценки выполненных слушателями заданий, так и качеству представленных материалов. Иными словами, обнаруживая неудовлетворительное качество работ слушателей, выполненных при промежуточной, текущей, итоговой аттестации, важно обнаружить причину этого явления. Соответственно, наблюдая у себя системность в недостаточном качестве повышения квалификации слушателей, преподаватель может определить направления своего профессионального развития. Кроме того, о необходимости пересмотра подходов к обучению слушателей с применением цифровых технологий можно сделать на основе данных мониторинга удовлетворённости слушателей профессиональной деятельностью конкретного преподавателя.

*Принцип взаимосвязи культурно-просветительской, информационной, методической, научно-исследовательской и экспертной деятельности.* Взаимосвязь

информационной, методической и научно-исследовательской деятельности является основанием для развития возможностей в образовании взрослых в цифровой образовательной среде. Эта функция наиболее точно отвечает специфике деятельности преподавателя учреждения повышения квалификации. Выявление новых информационных компонентов или перспективных технологий должно соотноситься с их методическим и научным осмыслением, определением педагогической целесообразности и перспективности использования и обобщения как элементов образования взрослых. Теоретические основания поддерживаются акмеологическим подходом, согласно которому преподаватель может наиболее эффективно осуществлять свою деятельность при непрерывном многостороннем совершенствовании [14].

Применимость данного принципа выражается в следующем: осуществляя реализацию дополнительных профессиональных программ, преподаватель ссылается на последние разработки в науке и практике образования, в том числе учитывая адекватные и понятные для слушателей цифровые технологии. Разрабатывая учебные, учебно-методические, методические пособия для слушателей, осваивающих дополнительные профессиональные программы, преподаватели ориентируются на актуальные тенденции в образовании и реальные запросы слушателей. Кроме того, на курсах преподаватель ссылается не только на исследования других ученых, но и собственные научно-исследовательские продукты и выводы, тем самым повышая свой профессиональный имидж.

Итак, представленный комплекс принципов разработки и реализации дополнительных профессиональных программ, основанных на применении цифровых технологий, позволяет обеспечить системность их разработки с учетом их функциональной направленности и ресурсов цифровой образовательной среды, а также педагогическую целесообразность реализации форм и методов повышения квалификации с учетом специфики образования взрослых обучающихся. Данные принципы охватывают целый ряд аспектов, которые стоит учитывать при отборе содержания повышения квалификации и проектирования способов его реализации с использованием ресурсов цифровой образовательной среды.

*Заключение.* В статье рассмотрены тенденции цифровизации общественной жизнедеятельности

и их значение для развития системы дополнительного профессионального образования. На основе анализа научной литературы сделан вывод, что в практике образования накоплен успешный опыт разработки образовательных программ, реализующихся с привлечением ресурсов цифровой образовательной среды. Вместе с тем не все предложенные способы могут быть привлечены для организации образования взрослых обучающихся. В связи с этим актуализирована цель исследования – формулирование принципов разработки и реализации дополнительных профессиональных программ, основанных на применении цифровых технологий.

Данная цель позволила сформулировать авторские методологические установки, принимаемые во внимание при разработке и реализации дополнительных профессиональных программ, реализующихся с использованием цифровых технологий. Обозначенные методологические основания послужили основой для определения принципов, которые стоит учитывать для разработки и реализации дополнительных профессиональных программ, функционирующих в условиях цифровизации системы образования и реализующихся с использованием информационно-коммуникационных технологий. Впервые представлены принципы, охватывающие процесс разработки и реализации дополнительных профессиональных программ, основанных на применении цифровых технологий.

Прикладное значение данные основания могут иметь для разработки методических рекомендаций, адресованных научно-педагогическим работникам и преподавателям учреждений дополнительного профессионального образования, задействованным в разработке и реализации программ повышения квалификации с привлечением ресурсов цифровой образовательной среды. Представленные принципы играют роль правил, которые определяют отбор содержания образования и средств его реализации. Следование обозначенным методологическим установкам и принципам в разработке и реализации дополнительных профессиональных программ обеспечивает фокус на ключевых целях и назначении образовательного процесса, особенностях взрослых обучающихся, снижает риск нарушения баланса между формой и содержанием, повышает эффективность в выборе ресурсов и технологий.



**Литература:**

1. Колыхматов В.И. Основные направления развития системы дополнительного профессионального образования в условиях становления цифровой экономики / В.И. Колыхматов // Ученые записки университета Лесгафта. – 2018. – № 10(164). – С. 132-136.
2. Тебекин А.В. Перспективы и риски цифровизации дополнительного профессионального образования / А.В. Тебекин // Профессиональное образование в современном мире. – 2019. – № 9(1). – С. 2558-2566.
3. Гнатышина Е.В. Педагогический инструментарий формирования цифровой культуры будущего педагога / Е.В. Гнатышина // Вестник ЮУрГГПУ. – 2018. – № 3. – С. 46-54.
4. Смолянинова О.Г. К вопросу об электронной поддержке образовательной программы вуза / О.Г. Смолянинова, Н.А. Иванов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – № 2(27). – С. 97-101.
5. Балакин М.А. Проектирование современной цифровой среды для управления основными образовательными программами в вузе / М.А. Балакин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – № 2(31). – С. 31-34.
6. Осипова О.П. Проектирование дополнительных профессиональных программ в сфере цифровой грамотности / О.П. Осипова, Т.Н. Данилова // Проблемы современного образования. – 2019. – № 4. – С. 187-201.
7. Теслинов А.Г. Андрагогика развития: базисные

- теоремы / А.Г. Теслинов // Образование и наука. – 2016. – № 4(133). – С. 134-154.
8. Змеёв С.И. Образование взрослых и андрагогика в реализации концепции непрерывного образования в России / С.И. Змеёв // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 3(24). – С. 94-101.
9. Игнатова В.А. Системно-синергетический подход и перспективы его развития в педагогических исследованиях / В.А. Игнатова // Образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 3-10.
10. Ташкинов А.Г. Анализ применения функционального и процессного подходов при формировании организационной структуры предприятия / А.Г. Ташкинов // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Экономические науки. – 2012. – № 3(149). – С.77-80.
11. Сериков Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация: монография / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Факел, 1998. – 664 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
13. Нодельман В.А. Развитие теории управления комплексным качеством (TQM) / В.А. Нодельман // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. – 2004. – № 2. – С. 68-86.
14. Зазыкин В.Г. Масштаб личности как акмеологическое условие профессионализма / В.Г. Зазыкин // Акмеология. – 2013. – № 2(46). – С. 25-31.

**References:**

1. Kolykhmatov V.I. The main directions of development of the system of additional professional education in the conditions of the formation of the digital economy / V.I. Kolykhmatov // Scientific Notes of the University of Lesgaft. - 2018. - № 10(164). - S. 132-136.
2. Tebekin A.V. Perspectives and risks of digitalization of additional professional education / A.V. Tebekin // Professional education in the modern world. - 2019. - № 9(1). - S. 2558-2566.
3. Gnatyshina E.V. Pedagogical tools for the formation of digital culture of a future teacher / E.V. Gnatyshina // Bulletin of the South Ural State Pedagogical University. - 2018. - № 3. - P. 46-54.
4. Smolyaninova O.G. To the issue of electronic support for the educational program of the university / O.G. Smolyaninova, N.A. Ivanov // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. - 2019. - № 2(27). - S. 97-101.
5. Balakin M.A. Design of a modern digital environment for managing basic educational programs at a university / M.A. Balakin // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. - 2020. - № 2(31). - S. 31-34.
6. Osipova O.P. Designing additional professional programs in the field of digital literacy / O.P. Osipova, T.N. Danilova // Problems of modern education. - 2019. - № 4. - S. 187-201.
7. Teslinov A.G. Andragogy of development: basic

- theorems / A.G. Teslinov // Education and Science. - 2016. - № 4(133). - S. 134-154.
8. Zmeyov S.I. Adult education and andragogy in the implementation of the concept of lifelong learning (LLL) in Russia / S.I. Zmeyov // Russian and foreign pedagogy. - 2015. - № 3(24). - S. 94-101.
9. Ignatova V.A. System-synergetic approach and perspectives of its development in pedagogical research / V.A. Ignatova // Education and Science. - 2010. - № 1. - S. 3-10.
10. Tashkinov A.G. Analysis of the application of functional and process approaches in the formation of the organizational structure of an enterprise / A.G. Tashkinov // Scientific and technical statements of the St. Petersburg State Polytechnic University. Economic sciences. - 2012. - № 3(149). - P.77-80.
11. Serikov G.N. Education management: system interpretation: monograph / G.N. Serikov. - Chelyabinsk: Fakel, 1998. - 664 p.
12. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality / A.N. Leontiev. - M.: Politizdat, 1977. - 304 p.
13. Nodelman V.A. Development of the theory of integrated quality management (TQM) / V.A. Nodelman // Bulletin of St. Petersburg University. Management. - 2004. - № 2. - S. 68-86.
14. Zazykin V.G. The scale of personality as an acmeological condition of professionalism / V.G. Zazykin // Acmeology. - 2013. - № 2(46). - S. 25-31.

*Сведения об авторах:*

**Ильясов Динаф Фанильевич** (г. Челябинск, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: dinaf\_chel@mail.ru

**Буров Константин Сергеевич** (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: kos\_chel@mail.ru

**Селиванова Елена Анатольевна** (г. Челябинск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: sel\_lena@mail.ru



УДК 378

## Профессиональная подготовка будущего учителя на основе взаимосвязи педагогической и художественно-эстетической деятельности

### Professional training of the future teacher on the basis of the relationship between pedagogical and artistic and aesthetic activities

Шевченко Н.Н., Петрозаводский государственный университет, kron.sh72@gmail.com

Shevchenko N., Petrozavodsk State University, kron.sh72@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.006

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, профессиональные компетенции, взаимосвязь общепедагогической и художественно-эстетической деятельности.

**Keywords:** professional training, professional competence, the relationship between general pedagogical and artistic and aesthetic activities.

**Аннотация.** Актуальность статьи заключается в теоретическом и практическом обосновании идеи интеграции педагогической и художественно-эстетической деятельности в профессиональной подготовке будущих учителей. В связи с этим целевой установкой является выявление педагогических условий осуществления этой взаимосвязи на основе комплексной интегрированной программы, ориентированной на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в образовательном процессе университета. В статье представлено содержание основных блоков интегрированной программы: художественно-теоретический, культурно-исторический, методическая и практическая подготовка, деятельность студентов по эстетическому воспитанию детей в образовательном процессе школы и в учреждениях дополнительного образования; обозначены структурные компоненты взаимосвязи педагогической и художественно-эстетической деятельности, способствующие профессиональному самоопределению студентов. В контексте заявленной проблемы выявлены особенности осмысления будущими учителями интеграции педагогической и эстетической деятельности, механизмы осуществления этой взаимосвязи в образовательном процессе современной школы.

**Abstract.** The relevance of the article lies in the theoretical and practical substantiation of the idea of integrating pedagogical and artistic and aesthetic activities in the professional training of future teachers. In this regard, the goal is to identify the pedagogical conditions for the implementation of this relationship on the basis of a comprehensive integrated program focused on the formation of professional competencies of future teachers in the educational process of the university. The article presents the content of the main blocks of the integrated program: artistic-theoretical, cultural-historical, methodological and practical training, the activities of students on the aesthetic education of children in the educational process of the school and in institutions of additional education; the structural components of the relationship between pedagogical and artistic – aesthetic activities, contributing to the professional self-determination of students, are indicated. In the context of the stated problem, the features of the future teachers' understanding of the integration of pedagogical and aesthetic activities, the mechanisms for implementing this relationship in the educational process of a modern school are revealed.

**Введение.** На современном этапе в образовательном процессе университета большое внимание уделяется повышению уровня профессиональной подготовки студентов, усовершенствованию ее механизмов и технологий. В этом направлении привлекательной является идея формирования профессиональной направленности будущих специалистов на основе взаимосвязи их

общепедагогических и художественно-эстетических компетенций. Проблема взаимосвязи искусства и педагогики освещалась в трудах немецких ученых начала XX века Э. Вебером, Ф. Гансбергом, Э. Линде, Г. Ширрельманом. Проблема интеграции науки и искусства в педагогической деятельности рассматривается в трудах отечественных педагогов В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского,

Д.И. Писарева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского. Сегодня не вызывает сомнения положение о том, что взаимосвязь общепедагогической и художественно-эстетической подготовки будущего учителя является важным условием их профессионального становления и творческой самореализации в жизненном пространстве. Эта идея находит отражение в публикациях последних лет [1-3].

Такая интеграция осуществляется в образовательном процессе Института педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета в подготовке бакалавров по направлению «Изобразительное искусство и мировая художественная культура», «Технология и дополнительное образование в области декоративно-прикладного творчества». Взаимосвязь общепедагогической и эстетической подготовки студентов реализуется на основе художественно-теоретических, культурно-исторических, методических, практико-ориентированных компонентов в той или иной области предметно-художественной деятельности.

Практика показывает, что совершенствование профессиональной подготовки обучающихся к осуществлению педагогической деятельности, их стремление к самореализации в профессии становится более эффективным, если:

- у будущих учителей происходит осознание обусловленности и взаимосвязи педагогической и художественно-эстетической деятельности в организации образовательного процесса;

- содержание различных видов эстетической деятельности с выраженной педагогической направленностью способствует формированию личностной мотивации студентов в овладении профессией учителя;

- потребность к достижениям, связанным с будущей профессиональной деятельностью, является стимулирующим механизмом творческой самореализации, проявляющейся в процессе активного включения будущих учителей в педагогическую практику художественно-эстетической направленности в процессе воспитания детей в школе и во внешкольной среде.

Реализация этих условий предполагает осуществление взаимосвязи педагогической и художественно-эстетической деятельности студентов на основе комплексной интегрированной программы, ориентированной на формирование профессиональных компетенций будущих учителей. В ее структуре обозначены такие основополагающие блоки, как художественно-теоретический, культурно-

исторический, методическая и практическая подготовка, деятельность студентов по эстетическому воспитанию детей в образовательном процессе школы и в учреждениях дополнительного образования.

*Художественно-теоретическая подготовка* осуществляется в направлении изучения и анализа ключевых направлений и проблем в области Мировой художественной культуры. В образовательном процессе происходит знакомство студентов с различными видами искусства как отражением продуктов художественного творчества художников, архитекторов, дизайнеров. В этом случае акцентируется внимание обучающихся на эстетическом восприятии и оценке произведений искусства с точки зрения анализа выразительных средств, формы и содержания, времени и пространства, ритма и симметрии.

*Художественно-историческая подготовка* направлена на получение информации и осознание студентами основных исторических этапов развития художественной культуры России и других стран. Важным структурным компонентом содержания этого блока является изучение национальных особенностей, традиций и обычаев культуры Карелии. Происходит знакомство студентов с ее культурными стилистическими особенностями, позволяющими выявить единство в развитии изобразительного, декоративно-прикладного, литературного и других видов искусства.

*Методическая и практическая подготовка* предполагает формирование у студентов в образовательном процессе вуза профессионально-педагогических знаний, умений и навыков в области художественно-творческой деятельности. Основной акцент в этом блоке ставится на вооружении обучающихся практическими умениями и навыками в той или иной области предметно-художественной деятельности. В этом случае происходит осмысление места и назначения их личностной эстетической культуры в структуре профессиональной подготовки на основе взаимосвязи художественно-эстетической, профессиональной и театральной педагогики. В результате, студенты овладевают понятиями об организации процесса художественно-эстетического воспитания учащихся в современной школе, в структуру которого входят содержание, формы, методы и технологии его реализации.

*Деятельность студентов по эстетическому воспитанию детей* в образовательном процессе школы и в учреждениях дополнительного образования способствует формированию

профессионально-педагогических и художественно-творческих компетенций будущих учителей. Включение их в разнообразные виды учебной и внеучебной деятельности эстетической направленности со школьниками в процессе прохождения педагогической практики способствует трансформации мотивов выбора профессии студентами. Они начинают приобретать статус лично значимых мотивов в овладении компетенциями, обеспечивающими успешный результат в их дальнейшей профессиональной карьере. Мероприятия художественно-эстетической направленности, организованные будущими педагогами, не только закрепляют и обогащают их знания, умения и навыки, способствуют совершенствованию методической подготовки, но и позволяют обеспечить организацию непосредственно учебной деятельности школьников на более высоком содержательном уровне.

Компонентами взаимосвязи педагогической и художественно-эстетической деятельности, которые обуславливают и способствуют профессиональному самоопределению студентов, раскрытию их потенциальных возможностей в профессии являются следующие:

- осознание взаимосвязи художественно-эстетического и других направлений воспитания в целостном образовательном процессе школы, способствующего формированию духовно-нравственных общечеловеческих и личностных ценностей обучающихся;

- сопряженность педагогического и художественного творчества в деятельности педагога;

- взаимосвязь эмоционально-коммуникативной сферы профессионально – педагогической подготовки с эстетической выразительностью стиля общения, поведения, речевой коммуникации учителя;

- осознание взаимосвязи общекультурного и художественно-эстетического развития субъектов образовательного процесса, связанного с их индивидуальными способностями и особенностями, спецификой личностных предпочтений.

В исследованиях педагогов и психологов многократно подтверждалось положение о том, что успех в любом виде деятельности, в том числе профессиональной, напрямую зависит от положительной мотивации к ее осуществлению, окрашенной эмоционально-чувственными переживаниями, стремлением к эталону, к образу-идеалу как результату деятельности. В связи с этим восприятие педагогических явлений на

основе художественно-образного познания становится важным нарративом в подготовке будущих педагогов. Педагогический идеал в этом случае предстает «эталон», воплощаясь в сознании субъекта в виде художественного образа идеальных и реальных объектов педагогической действительности [4, с.7]. Исследователи отмечают, что педагогический «образ-идеал» эстетически окрашен, так как целостный образовательный процесс сопряжен с эмоционально-чувственным восприятием педагогических явлений и событий, близких по своей природе эстетическому переживанию.

С целью формирования педагогического образа – идеала будущих учителей на практических занятиях педагогических дисциплин студентам был предложен комплекс творческих заданий. Одно из них заключалось в написании эссе на прочитанное литературное произведение, отзыва на фильм об учителе. В процессе восприятия художественного произведения на основе эмпатии возникает эмоциональное сопереживание как перенос своего собственного мира в пространство художественных образов. Таким образом, происходит принятие будущими учителями профессионально-нравственных ценностей на основе их интеллектуального осмысления и эмоционально-психологического восприятия в их единстве.

По мнению А.А. Реан, эмоции человека указывают на его потребности и желания, а по мере их нарастания, при достижении определенного уровня интенсивности они становятся побудителями к их удовлетворению, активизируя субъекта к деятельности по реализации личностных потребностей [5, с.115]. В.К. Виллонас утверждает, что эмоции как психологические образования отражают в образах внутреннее содержание потребностей, их значимость для личности. В этом случае эмоции могут выступать в виде побуждения к организации и осуществлению деятельности [6, с.291]. Можно констатировать, что эмоционально-психологическое воздействие – важный конструкт, отсутствие которого ослабляет превращение знаний в убеждения личности. В воспитательной практике нельзя оперировать только логическими доводами, их аргументация должна быть подкреплена эмоциональным откликом на те, или иные ситуации, происходящие в жизни каждого человека.

*Материалы и методы исследования.* Одно из направлений исследования заключалось в осмыслении студентами взаимосвязи

педагогической и эстетической деятельности, в выявлении особенностей ее реализации в целостном педагогическом процессе школы. С этой целью в содержание педагогической практики были включены задания на изучение студентами психолого-педагогической литературы об организации эстетического воспитания в образовательном учреждении с анализом тех актуальных тенденций, которые раскрываются исследователями в этом направлении. Вследствие этого будущие учителя пришли к заключению о том, что положительный результат в области организации и осуществления эстетического воспитания в школе зависит от общепедагогической и художественно-эстетической подготовки. Они давали обоснование тому, что приобщение к искусству имеет более плодотворный эффект, если начинать этот процесс в младшем школьном возрасте. Именно на этом этапе развития обучающихся происходит более интенсивно образное восприятие произведений искусства на основе эмоциональной открытости, непосредственности и впечатлительности, характерных для этого возраста.

В период подготовки студентов к педагогической практике были проведены семинарские занятия по теме «Особенности, содержание и технологии организации художественно-эстетического воспитания детей младшего школьного возраста», цель которых заключалась в обсуждении следующих конструктивных идей:

1. В основе раскрытия художественно-эстетических задатков младших школьников лежит повышенная восприимчивость к различным видам искусства, что обусловлено многогранностью и синкретизмом их художественных способностей, проявляющихся в этом возрасте: изобразительных, музыкальных, литературных, актерских. Эти способности взаимозависимы, наличие какой-либо одной из них способствует развитию других.

2. В качестве стимулирующих механизмов художественного творчества детей младшего школьного возраста выступают впечатлительность, чувственно-эмоциональная открытость, развитое образное воображение, что является одновременно и предпосылкой успешности проявления их художественно-творческих способностей. Заложенные в этот период художественные способности детей проецируются на их дальнейшее эстетическое взаимодействие с искусством на более поздних этапах их школьного обучения.

3. Творческие способности младших школьников в большей степени получают свое проявление в художественно-эстетической деятельности, в созидании продуктов творчества в различных видах искусства. Целевой установкой приобщения детей к художественному творчеству является развитие у них способностей не только чувствовать, но и творить прекрасное.

Задачу приобщения школьников к искусству Б.М. Неменский рассматривал как формирование их способности к восприятию и пониманию прекрасного, эмоциональному отклику на произведения искусства, а также к творческому созиданию не только в художественной деятельности, но и в жизни, следуя канонам эстетики. Для реализации этой целевой установки ученый настаивал на необходимости организации учебной и внеучебной деятельности, всей жизнедеятельности обучающихся по «законам красоты» [7, с.16]. Этот принцип был положен в основу учебных занятий и внеклассных мероприятий эстетической направленности в образовательных учреждениях, в период прохождения студентами педагогической практики.

В программу педагогической практики входило посещение уроков технологии и изобразительного искусства, их организация и проведение. Студентам было дано задание на выявление особенностей организации творческой художественно-технологической и изобразительной деятельности обучающихся, степени их интереса и мотивации к этим видам деятельности, готовности к ее осуществлению. На основе наблюдений, опросов, анкетирования студенты представляли психолого-педагогическую характеристику класса и отдельных учащихся по этим критериям. Кроме этого, в период прохождения педагогической практики в школе студенты должны были организовать и провести внеклассные и общешкольные мероприятия по организации творческой художественно-технологической и изобразительной деятельности школьников. Это были конкурсы, олимпиады, мастер-классы, экскурсии в музеи, мероприятия к праздничным датам. Таким образом, полученные знания и сформированные компетенции в образовательном процессе вуза в направлении организации художественно-эстетической деятельности школьников студенты успешно реализовывали на практике.

*Результаты исследования.* В процессе опытно-экспериментальной работы одно из заданий, предложенных студентам, заключалось в

выявлении взаимосвязи педагогической и художественно-эстетической деятельности, в анализе и обосновании того, что объединяет деятельность педагога и художника (артиста). Для подготовки к выполнению этого задания студентам было предложено познакомиться с исследованиями В.А. Кан-Калика «Грамматика общения», О.С. Булатовой «Педагогический

артистизм», В.С. Елагиной «Основы педагогического общения», Н.П. Кулаченко «Педагогическое общение» [8-11]. На основе изучения этих научных источников студенты высказывали свои суждения о характерных особенностях деятельности педагога и деятельности художника (артиста), о взаимосвязи этих видов деятельности. Полученные результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Суждения студентов о взаимосвязи педагогической и художественно-эстетической деятельности

Деятельность учителя	Деятельность художника (артиста)
Основа педагогического общения: эмпатия, эмоциональная сопричастность с обучающимися	Общение со зрителями на основе общности эмоционального восприятия, сопереживания
Способность к распознаванию эмоционального состояния воспитанников	Способность чувствовать отклик, эмоциональное настроение публики
Способность к созданию на уроке необходимого эмоционального настроения в восприятии его содержания	Способность подготовить зрителя к эмоциональному восприятию действий героя
Владение техникой управления педагогическими ситуациями общения с обучающимися в образовательном процессе	Владение творческим общением с зрительской аудиторией с помощью средств искусства
Способность к рефлексии при решении педагогических задач	Способность к рефлексии при решении художественно-творческих задач
Проявление индивидуального стиля педагогической деятельности в решении учебно-воспитательных задач	Проявление индивидуальной исполнительской манеры в раскрытии художественного образа героя

Суждения студентов о взаимосвязи педагогической и художественно-эстетической деятельности были достаточно аргументированы и обоснованы в выводах о том, что в организации и осуществлении профессиональной деятельности специалистов творческих профессий, в частности, таких как педагог и актер, много родственных характеристик. И та, и другая профессиональная деятельность предполагает наличие высокой эмоциональной культуры, эмпатийного взаимодействия, сопереживания с субъектами коммуникации. Студенты приходили к осознанию того, что эмоционально-коммуникативная сфера и индивидуальный стиль деятельности представителей творческих профессий всегда содержат в себе эстетический контент. С этих позиций в профессиональной подготовке будущих учителей важно акцентировать внимание на том, что креативность педагога как важное личностное качество формируется как непосредственно в педагогической, так и в художественно-эстетической деятельности.

Осознание будущими учителями взаимосвязи художественно-эстетической и педагогической деятельности в их профессиональной подготовке было подкреплено анализом эмоционально-коммуникативной сферы педагога, которая всегда эстетически окрашена. Студентам было

предложено выявить особенности эмоционального взаимодействия учителя с обучающимися на уроке, его мимику, жесты, артистизм, юмор, и какое влияние все это оказывает на создание комфортной атмосферы в классе. Они анализировали культуру речи педагога, ее интонационную выразительность, эмоциональность, образную насыщенность как важных компонентов театральной педагогики. Результаты анализа и наблюдений студентов нашли свое отражение в коллективном обсуждении. В результате будущие учителя пришли к выводу, что способности, проявляющиеся в эмоционально-коммуникативной сфере педагога, являются составляющими его мастерства, обеспечивая успешность в решении целого комплекса профессиональных задач.

*Заключение.* Представленные методические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей на основе взаимосвязи общепедагогической и художественно-эстетической деятельности способствуют формированию необходимых компетенций, общей культуры студентов, обеспечивающих их успешное приближение к эталонному образу педагога. Эстетическая культура как качественная характеристика личности, связанная с ориентацией на духовно-нравственные ценности,

становится аккумулярующим механизмом восхождения к ценностям общечеловеческой культуры, стимулом к созидательной творческой деятельности в профессии [12].

Таким образом, есть все основания рассматривать эстетическую культуру личности как один из значимых элементов в системе общей подготовки учителя, а художественно-эстетическую деятельность, ориентированную на решение целого комплекса задач, как фактор повышения уровня общей культуры будущего

педагога. Эмоционально-коммуникативная сфера творчества личности получает свое развитие как в профессиональной, так и в художественно-эстетической деятельности. При этом художественно-эстетическое творчество является не только важным компонентом профессиональной подготовки будущих педагогов, но и способствует ее обогащению, формированию общей культуры учителя за счет своих значительных компенсаторских возможностей.

#### *Литература:*

1. Птицына Е.В. Особенности профессиональной подготовки будущего учителя в процессе художественно-эстетической деятельности / Е.В. Птицына // Образование и качество жизни. - 2017. - № 1(03). - С. 33 - 37.
2. Хорошавина Г.Д., Гуцул Е.С. Эстетическое воспитание будущих учителей технологии в вузе / Г.Д. Хорошавина, Е.С. Гуцул // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. - 2017. - Т. 22. - Вып. 5 (169). - С. 18-22.
3. Эргашев Р.Н. Педагогическая и эстетическая культура современного учителя: сборник статей по наукам об образовании / Р.Н. Эргашев // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. - 2019. - С. 247-254.
4. Роботова А.С. Художественно-образная полнота педагогических явлений: педагогика и литература / А.С. Роботова. - СПб, 1996. - 117 с.
5. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика: учебное пособие / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. - СПб: Питер, 2000. - 432 с.

6. Вилюнас В.К. Эмоции и деятельность / В.К.Вилюнас // Психология эмоций. - СПб: Питер, 2004. - С. 285-302.
7. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя / Б.М. Неменский. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1987. - 255 с.
8. Кан-Калик В.А. Грамматика общения / В.А. Кан-Калик. - М.: Роспедагенство, 1995. - 108 с.
9. Булатова О.С. Педагогический артистизм: учебное пособие / О.С. Булатова. - М.: Академия, 2001. - 239 с.
10. Елагина В.С., Немудрая Е.Ю. Основы педагогического общения: учебное пособие / В.С. Елагина. - Челябинск: Инновационный центр «РОСТ», 2012. - 184 с.
11. Кулаченко Н.П. Педагогическое общение: учебное пособие для вузов / Н.П. Кулаченко. - М.: Изд-во Юрайт, 2020. - 152 с.
12. Шевченко Н.Н. Культурологический аспект профессиональной подготовки учителя в художественно-эстетической образовательной среде вуза: монография / Н.Н. Шевченко. - LAP LAMBERT Academic Publishing / Германия. - 2013. - 168 с.

#### *References:*

1. Ptitsyna E.V. Features of professional training of a future teacher in the process of artistic and aesthetic activity / E.V. Ptitsyna // Education and quality of life. - 2017. - № 1(03). - P. 33-37.
2. Horoshavina G.D., Gutsul E.S. Aesthetic education of future technology teachers at the university / G.D. Khoroshavina, E.S. Gutsul // Bulletin of the Tambov University. Series Humanities. - 2017. - T.22. - Issue. 5 (169). - P. 18-22.
3. Ergashev R.N. Pedagogical and aesthetic culture of a modern teacher / R.N. Ergashev // Bulletin of the Leningrad State University. A.S. Pushkin. Collection of articles on the sciences of education. - 2019. - P. 247-254.
4. Robotova A.S. Artistic-figurative completeness of pedagogical phenomena: pedagogy and literature / A.S. Robotova. - SPb, 1996. - 117 p.
5. Rean A.A., Bordovskaya N.V., Rozum S.I. Psychology and Pedagogy: Textbook / A.A. Rean, N.V. Bordovskaya, S.I. Rozum. - SPb: Peter, 2000. - 432 p.
6. Vilyunas V.K. Emotions and activity / V.K. Vilyunas // Psychology of emotions. - SPb: Peter, 2004. - P. 285-302.

7. Nemensky B.M. The wisdom of beauty: On the problems of aesthetic education: book. for the teacher / B.M. Nemensky. - 2nd ed., Rev. and add. - M.: Education, 1987. - 255 p.
8. Kan-Kalik V.A. Grammar of communication / V.A. Kan-Kalik. - M.: Rospedagenstvo, 1995. - 108 p.
9. Bulatova O.S. Pedagogical artistry: textbook / O.S. Bulatova. - Moscow: Academy, 2001. - 239 p.
10. Elagina V.S., Unwise E.Yu. Fundamentals of pedagogical communication: textbook / V.S. Elagin. - Chelyabinsk: Innovation Center "ROST", 2012. - 184 p.
11. Kulachenko N.P. Pedagogical communication: textbook for universities / N.P. Kulachenko. - M.: Yurayt Publishing House, 2020. - 152 p.
12. Shevchenko N.N. The cultural aspect of teacher professional training in the artistic and aesthetic educational environment of the university: monograph / N.N. Shevchenko. - LAP LAMBERT Academic Publishing / Germany. - 2013. - 168 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

#### *Сведения об авторе:*

**Шевченко Наталья Николаевна** (г. Петрозаводск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики общего и профессионального образования Института педагогики и психологии, Петрозаводский государственный университет, e-mail: kron.sh72@gmail.com



УДК 377.374

## Развитие аутокомпетентности как условие профилактики деструктивных явлений у педагогов

## The development of autocompetence as a condition for the prevention of destructive phenomena among teachers

**Савва Н.В.,** Волгоградский государственный социально-педагогический университет, ns142005@yandex.ru

**Savva N.,** Volgograd State Social and Pedagogical University, ns142005@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.007

**Ключевые слова:** профессиональные деструкции, профессиональная деформация, эмоциональное выгорание, психопрофилактика в педагогической деятельности, саморегуляция педагогов, самокоррекция педагогов.

**Keywords:** professional destruction, professional deformation, emotional burnout, psychoprophylaxis in teaching, self-regulation of teachers, self-correction of teachers.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью профилактики профессионально-деструктивных явлений у педагогов дошкольных образовательных учреждений. Авторами статьи описаны основные причины возникновения профессиональных деструкций у специалистов дошкольных образовательных учреждений. Раскрыта сущность аутокомпетентности как одной из базовых компетентностей педагогов. Выделены основные компоненты аутокомпетентности: профессионально-деятельностный, социально-коммуникативный и личностный. Цель статьи заключается в обосновании значимости развития аутокомпетентности как условия преодоления и профилактики профессионально негативных явлений в профессии педагога. Обоснована роль аутокомпетентности и ее основных компонентов в развитии поведенческих стратегий по преодолению педагогами психоэмоционального и физического напряжения в рамках профессиональной деятельности. Представлены результаты диагностики, проведенной в рамках наших экспериментальных исследований. Обоснована необходимость создания программы психолого-педагогического сопровождения для педагогов с целью профилактики негативных профессиональных явлений. Статья предназначена для педагогов и специалистов, работающих в системе образования.

**Abstract.** The relevance of the article is determined by the need to prevent professionally destructive phenomena among teachers of preschool educational institutions. The authors of the article briefly describe the main causes of professional destructions among specialists of preschool educational institutions. The article describes the essence of autocompetence as one of the basic competencies of teachers. The main components of auto-competence are identified: professional-activity, social-communicative and personal. The purpose of the article is to substantiate the importance of the development of auto-competence as a condition for overcoming and preventing professionally negative phenomena in the teaching profession. The role of autocompetence and its main components in the development of behavioral strategies for overcoming psychoemotional and physical stress by teachers in the framework of professional activity is substantiated. The results of the diagnostics carried out in the framework of our experimental studies are presented. The necessity of creating a program of psychological and pedagogical support for teachers in order to prevent negative professional phenomena is justified. The article is intended for teachers and specialists working in the education system.

**Введение.** Погружение человека в профессию, адаптация к профессиональной деятельности, учет факторов, влияющих на профессиональное становление и профессиональную успешность, изучались специалистами различных научных областей с целью обеспечения повышения качества и эффективности профессионального

труда. В науке доказано, что становление и формирование личности во многом обусловлены освоением ею профессиональной деятельности. Положительные результаты труда укрепляют позитивное отношение человека к профессии, а также способствуют появлению личностной профессиональной позиции [1].

Однако в профессиональной деятельности могут возникать не только успехи, но и профессиональные ошибки и трудности, обусловленные профессиональными противоречиями, конфликтами, кризисами. Стоит отметить, что специалисту не всегда удается самостоятельно справиться с затруднениями в профессиональной деятельности, что может привести к некорректной профессиональной адаптации. Это проявляется в нарушении профессионального развития специалиста, искажении профиля личности, возникновении профессионально нежелательных качеств, а это, в свою очередь, влечет за собой появление профессионально обусловленных деструкций и деформаций. В отечественных исследованиях данные вопросы подробно разрабатывались в исследованиях С.П. Безносова, Р.М. Грановской и др. [2;3]

В зарубежных исследованиях проблема профессиональных деструкций представлена в основном через призму рассмотрения понятия «эмоциональное выгорание» (burn out). Так, в исследованиях А. Лэнгле эмоциональное выгорание рассматривается как состояние истощения, происходящее в деятельности [4]. Состояние эмоционального истощения является первопричиной возникновения других симптомов, которые первоначально проявляются в ухудшении самочувствия, а затем в неблагоприятных эмоциональных переживаниях. Кроме того, эмоциональное выгорание негативным образом влияет на личность, в частности на успешность в принятии решений, формирование личностных позиций и осуществление действий. В ряде других исследований синдром эмоционального выгорания также рассматривается как истощение, распространяющееся на все сферы личности [5]. Развитие этой идеи позволило исследователям конкретизировать проявление истощения через призму эмоциональных нарушений, затрагивающих эмоциональную составляющую в профессиональном взаимодействии [6-8]. В дальнейшем, выделяя структурные компоненты данного феномена, авторы отмечают особое влияние эмоционального истощения на компонент самосознания, что негативным образом влияет на изменение отношения специалиста к себе как к личности и профессионалу [9;10].

Для более подробного рассмотрения проблемы профессиональных деструкций и деформаций важно упомянуть истоки возникновения данных понятий.

Одно из первых упоминаний в отечественной науке о профессиональной деформации личности мы встречаем у С.Г. Геллерштейна в 1930-х гг., который уже тогда говорил о деформациях не только тела, но и психики специалиста: «Надо постоянно помнить, что сущность профессиональной работы заключается не только в выполнении работником ряда активных и реактивных действий, но и в приспособлении организма к тем специфическим особенностям профессии, на фоне которых эти действия совершаются. Происходит непрерывное взаимодействие внешних условий и организма работника. При этом очень часто наблюдается деформация и не только тела, но и психики работника» [11, с.132].

Такие исследователи, как С.П. Безносов, Р.М. Грановская, Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк подчеркивают, что развитие профессиональных деформаций чаще встречается у людей социномических профессий: врачей, педагогов, работников сферы обслуживания и правоохранительных органов, госслужащих, руководителей, предпринимателей и пр. [1-3]. По мнению С.П. Безносова, это связано с тем, что общение с другим человеком включает и обязательное обратное воздействие на субъект данного общения и труда [2].

Одной из сфер деятельности, наиболее подверженной профессионально-неблагоприятным воздействиям, является профессия педагога. Такие авторы, как Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк в результате диагностических исследований выделили основные профессиональные деформации педагогов: авторитарность, демонстративность, педагогический догматизм, доминантность, педагогическая индифферентность, консерватизм, педагогическая агрессия, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие, поведенческий трансфер, дидактичность [1].

Стоит подчеркнуть, что у педагогов дошкольных образовательных учреждений развитие профессиональных деформаций обусловлено тем, что деятельность воспитателя характеризуется значительным профессиональным напряжением (высокая эмоциональная вовлеченность в профессиональную деятельность, повышенная нагрузка на зрительный, слуховой и голосовой аппараты, уровень контроля со стороны руководства, большой объем вынужденного общения, сверхурочная работа, высокая продолжительность рабочего дня, гиподинамия и др.), а также многократным повторением шаблонных действий. Это ведет к возникновению

стереотипизации деятельности и общения. Стереотипизация как механизм, способствующий экономии сил и времени в профессиональной деятельности, зачастую влияет деструктивно на качество труда: снижается продуктивность деятельности, затрудняется адаптация специалиста, уменьшается профессиональная удовлетворенность и потребность в профессиональных достижениях [12]. По мнению А.В. Филиппова, данные явления приводят к возникновению психологических барьеров: организационно-психологических, социально-психологических, когнитивно – психологических и психомоторных. Инновационные процессы в образовании побуждают специалистов к изменениям, однако обозначенные психологические барьеры препятствуют перестройке профессионально обусловленной структуры работника. Это приводит к возникновению различного рода внутриличностным и межличностным конфликтам, которые способствуют усилению психологической напряженности, неудовлетворенности трудом, что провоцирует возникновение профессионально нежелательных качеств. Эти качества, закрепляясь, формируют устойчивые особенности работника, что в дальнейшем приводит к профессионально обусловленным деструкциям [13].

Нахождение в состоянии хронического напряжения может рассматриваться как ситуация стресса. Высокий уровень напряжения в деятельности педагога не всегда может быть успешно компенсирован. Учитывая данные опроса «Анализ реализации ФГОС дошкольного образования в образовательных организациях», проведенного специалистами Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации (ФИРО РАНХиГС), следует отметить, что низкий уровень стрессоустойчивости обнаруживает 40% опрошенных – почти половина воспитателей и специалистов дошкольных образовательных учреждений. Способны справиться со стрессом лишь иногда (относятся к «смешанному типу») – 44% сотрудников ДОУ. Уверенность в способности справляться со стрессом на работе отметили только 16% респондентов. Это свидетельствует о том, что, во-первых, не все педагоги способны отследить у себя неблагоприятные признаки, свидетельствующие о реакции на ситуацию как на стресс, а во-вторых, не все специалисты владеют навыками снятия психоэмоционального и физического напряжения. С целью решения

данной проблемы специалисты ФИРО РАНХиГС делают акцент на том, что необходимо включить тренинги по стрессоустойчивости в образовательные программы и курсы повышения квалификации педагогов [14]. В ряде исследований также подчеркивается, что педагоги испытывают дефицит современных практикоориентированных программ и подходов, направленных на профилактику и преодоление профессионально-деструктивных явлений, в частности, профессиональной деформации. Основной направленностью подобного рода программ могут стать обучение приемам саморегуляции и самокоррекции, повышение общих социально-психологических компетенций. Подтверждение необходимости психологической поддержки для педагогов мы находим в ряде исследований, где утверждается, что для преодоления профессиональных деформаций и деструкций личности необходимо накопление профессиональных и личностных ресурсов, что возможно в рамках психокоррекционной помощи [15].

Принимая во внимание важность психологической работы со специалистами ДОУ, необходимо отметить, что это не может быть исчерпывающим инструментом психологической профилактики и коррекции деструктивных профессиональных явлений для работников в системе образования. Особого внимания требует формирование у педагогов навыков самостоятельной психологической помощи, что предполагает своевременную коррекцию самим педагогом собственных эмоциональных реакций с целью нормализации психоэмоционального состояния. Это обеспечивает закрепление у личности зрелых эмоциональных проявлений.

Стоит подчеркнуть, что основным «орудием труда» воспитателя является его собственная личность. Профессиональная и эмоциональная зрелость личности педагога позволяет находить оптимальные решения в постоянно меняющейся профессиональной среде, и от которой, в конечном счете, зависят результаты всей практической деятельности специалиста. Профессиональная и эмоциональная зрелость определяется, в том числе, возможностью и способностью отслеживать у себя деструктивные проявления и самостоятельно принимать меры по нормализации своего состояния.

Особенно актуально это становится в современных реалиях, в которых значительно возросла доля дистанционного образования. Вынужденный отказ от привычного объема групповых очных занятий и переход на удаленный формат работы выявили

необходимость для специалистов в области дошкольного образования формирования навыков поддержки и помощи, опираясь исключительно на собственные личностные ресурсы. Это связано с тем, что в условиях очного взаимодействия специалист в системе образования может получить прямую или косвенную обратную связь о своем психоэмоциональном состоянии и профессиональной деятельности от коллег, руководства, детей и родителей. Опираясь на полученные замечания, педагог может скорректировать свое состояние и поведение. Однако, в ситуации при возросшей доле дистанционного обучения, педагог вынужден становиться сам для себя наблюдателем, что требует высокого уровня развития рефлексии, самоконтроля и обладания навыками управления собственным состоянием в условиях новой педагогической реальности.

Развивая навыки рефлексии, контроля собственного поведения, деятельности, а также умений, направленных на регуляцию своего психоэмоционального состояния, педагог становится более успешным, стрессоустойчивым и гибким, особенно при включении в инновационную деятельность. В ряде исследований мы находим идею о том, что освоение инновационных технологий и методик позволяет педагогам повысить эффективность профессионального труда и влияет на самоидентификацию как специалистов, а значит, способствует формированию более четкой профессиональной позиции. Это обусловлено тем, что непривычные формы и виды деятельности требуют от педагога развития в себе ряда дополнительных качеств, необходимых в новых реалиях. Успешное овладение этими качествами укрепляет профессиональную позицию педагога. Возникающие трудности на пути профессионального становления могут быть преодолимы при условии высокого уровня осознанности собственных эмоциональных реакций, а также поведенческих проявлений.

Развитие навыков осознанности, владение способами саморегуляции в состоянии стресса, умение безопасно вербализовывать собственные чувства и состояния влекут за собой всестороннее развитие в жизни и профессиональной деятельности. Описанные компетенции заложены в компетентности, которая является неотъемлемой профессиональной педагогической компетентностью – аутокомпетентности. Аутокомпетентность представляет собой компетентность в области самого себя и предполагает наличие умения понимать свои

эмоции, реакции, поведение, навыки управления собой, способность осознавать свои потребности и ставить цели соответственно им. Развитая аутокомпетентность может быть условием, профилактики, преодоления или коррекции неблагоприятных профессиональных явлений у педагогических работников ДОУ.

При описании аутокомпетентности для ее конкретизации нами было выделено три компонента: *профессионально-деятельностный, социально-коммуникативный и личностный.*

*Профессионально-деятельностный компонент* характеризуется адаптивностью, высоким уровнем самостоятельности и ответственности, что отражает способность к эффективной организации профессиональной деятельности специалиста. Умение адекватно оценить собственные социально-профессиональные особенности позволяет педагогу ставить цели в соответствии с объективными условиями, что является залогом достижения поставленных целей. Умение обнаруживать и фиксировать профессионально-деструктивные состояния предупреждает потерю профессиональной идентичности. Данный компонент влияет на поддержание потребности в профессиональном росте и самореализации, а также способствует успешному функционированию в профессиональной жизни и становлению педагогической «Я-концепции».

*Социально-коммуникативный компонент* позволяет выстраиваться профессиональной идентичности педагога на основе формирования отношений с окружающими через использование внутреннего локуса контроля. Это обеспечивает становление зрелой позиции в коммуникации в условиях профессиональной среды.

*Личностный компонент* включает в себя способность к самодиагностике, что позволяет вовремя обнаружить признаки профессиональной дезадаптации; развитие навыков самопомощи в условиях стрессовых ситуаций, что помогает педагогу своевременно нормализовать психоэмоциональное состояние; сформированную систему субъективного контроля и рефлексивных умений, что обеспечивает управление собственными эмоциональными реакциями; самопонимание, обеспечивающее более глубокое осознание собственных потребностей. Высокий уровень развития этих особенностей дает возможность повысить эффективность профессиональной деятельности и качества жизни в целом. Данные компоненты, развиваясь в интегрированной связи, способствуют успешному преодолению

сложных профессиональных периодов в процессе профессионального становления.

*Материалы и методы исследования.* Для предметного изучения профессиональной дезадаптации мы провели диагностическое исследование уровня развития некоторых показателей в структуре основных компонентов аутокомпетентности у педагогических работников дошкольных образовательных учреждений на базе ДОУ № 393 и ДОУ №105 г. Волгограда. Всего в диагностическом исследовании приняли участие 74 педагога (возраст: 21 –58 лет; стаж 2 года – 35 лет, должность – заведующие, методисты, воспитатели, психологи, логопеды).

Исследование базировалось на предположении о том, что недостаточное развитие аутокомпетентности и выделенных компонентов в ее структуре, а именно: низкий уровень осознанности, самонаблюдения и самокоррекции может быть причиной несвоевременного отслеживания у себя предвестников возникновения профессионально деструктивных явлений. Поэтому педагогам необходимо формирование умений и навыков, лежащих в основе аутокомпетентности, способствующих своевременному выявлению у себя показателей дезадаптации в условиях профессиональной деятельности.

Опираясь на научные разработки Э.Э. Сыманюк, который выделил показатели профессиональной дезадаптации, мы использовали методику данного автора: «Опросник для оценки профессиональной дезадаптации» для проведения исследования [1]. В качестве основных критериев оценки автор выделяет ряд шкал, в которых обозначены нарушения, являющиеся первичными признаками возникновения профессионально-деструктивных явлений. Данные шкалы отражают содержание компонентов аутокомпетентности. Так, среди основных показателей исследователь выделяет: эмоциональные сдвиги, особенности отдельных психических процессов, снижение общей активности, ощущение усталости, соматовегетативные нарушения, нарушение цикла «сон-бодрствование» (*личностный компонент аутокомпетентности*), особенности социального взаимодействия (*социально-коммуникативный компонент аутокомпетентности*), снижение мотивации к деятельности, общие показатели профессиональной дезадаптации (*профессионально-деятельностный компонент аутокомпетентности*).

*Результаты исследования.* Полученные данные в результате диагностирующего этапа эксперимента можно описать следующим образом.

Таблица 1. – Оценка сформированности личностного, социально-коммуникативного и профессионального компонентов аутокомпетентности педагогов («Опросник для оценки профессиональной дезадаптации», автор Э.Э. Сыманюк)

Компонент АК	Шкалы дезадаптации	Средний показатель, %
Личностный	Эмоциональные сдвиги	19,26
	Особенности отдельных психических процессов	29,39
	Снижение общей активности	35,14
	Ощущение усталости	22,52
	Соматовегетативные нарушения	13,55
	Нарушение цикла «сон-бодрствование»	25,59
Социально-коммуникативный	Особенности социального взаимодействия	18,62
Профессионально-деятельностный	Снижение мотивации к деятельности	36,32
	Общие показатели профессиональной дезадаптации	21,42

Из таблицы 1 можно видеть, что в исследуемой выборке в структуре личностного компонента аутокомпетентности имеет место выраженное снижение общей активности, изменения в функционировании отдельных психических процессов, нарушение цикла «сон-бодрствование». По этим параметрам средние показатели превышают порог в 25%, что свидетельствует об умеренной выраженности этих признаков. Наименее выражены

соматовегетативные нарушения (среднее значение 13,55%). Проверка различий средних показателей в структуре личностного компонента по критерию Стьюдента показывает, что для педагогов наиболее характерно снижение общей активности ( $p < 0,01$ ), наименее значимыми в структуре личностного компонента аутокомпетентности педагогов оказываются проявления соматовегетативных нарушений ( $p < 0,01$ ).

При исследовании *социально-коммуникативного компонента* не обнаружилось значимых проявлений.

*Профессионально-деятельностный компонент* аутокомпетентности характеризуется снижением мотивации к деятельности (36,32%), что подтверждается и статистически ( $p < 0,01$ ). Общие показатели дезадаптации были определены на уровне 21,42%.

Так, мы видим, что максимальный уровень нарушений отмечен в таком показателе как снижение мотивации к деятельности, что отражает состояние профессионально-деятельностного компонента аутокомпетентности. Это значительным образом может повлиять на эффективность и результативность профессиональной деятельности педагогов.

Анализ результатов исследования показывает, что у педагогов обнаруживаются признаки профессиональной дезадаптации.

*Заключение.* Проведенное диагностическое исследование свидетельствует о том, что полученные данные обнаруживают параллель с данными опросов, проведенных ФИРО и РАНХиГС о нахождении педагогов дошкольных образовательных учреждений в ситуации хронического стресса, что можно рассматривать как состояние профессиональной дезадаптации. Выводы о состоянии профессиональной дезадаптации у работников ДОУ на основе анализа результатов исследования, а также приведенные данные в исследовании ФИРО и РАНХиГС свидетельствуют о том, что у работников в системе дошкольного образования обнаруживается дефицит умений и навыков преодолевать подобные затруднения.

Это позволяет нам утверждать, что актуальность создания психологического инструментария для педагогов в сложившейся ситуации достаточно высока, что послужило

основанием для построения дальнейшей экспериментальной работы.

Таким образом, проведенная нами диагностическая работа и анализ полученных данных подтверждают, что участие педагогов в психологической поддерживающей работе не только желательно, но и является необходимой и обязательной формой профессиональной педагогической деятельности. Это послужило возникновению идеи создания программы, представляющей собой психологический тренинг, который будет направлен на развитие аутокомпетентности. Повышение уровня аутокомпетентности актуально для всех специалистов сферы человек-человек, в частности и для педагогов, поскольку, на наш взгляд, позволяет снизить риски возникновения профессиональной дезадаптации специалистов, что препятствует возникновению профессионально-нежелательных явлений: профессиональных деструкций, профессиональных деформаций и пр. Более глубокое понимание самого себя, что заложено в сути понятия аутокомпетентность, развитие которой позволяет специалисту легче справляться с профессиональными противоречиями, профессиональными кризисами и конфликтами. Кроме того, цель подобной работы заключается не только в том, чтобы помочь педагогу быть более адаптивным, на что направлен психологический тренинг, но и научить специалиста помогать себе самостоятельно в разные периоды профессионального становления. Актуальность развития навыков самопомощи возрастает еще и в сложившейся современной ситуации, где очевидно увеличение количества дистанционных форм работы, в которых доля самостоятельной деятельности педагога возрастает. Поиск разнообразия методов и средств, а также форм работы с педагогами может являться перспективным направлением дальнейших исследований.

### *Литература:*

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
2. Безносков С.П. Профессиональная деформация и воспитание личности / С.П. Безносков // Психологическое обеспечение социального развития человека; под ред. А.А. Крылова. - Л., 1989. - Вып.13. - 272 с.
3. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов / Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская. - СПб., 1994. - 192 с.

4. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа / А. Лэнгле // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 3–16.
5. Pines A. Career burnout: causes and cures / A. Pines, E. Aronson. - New York: Free Press, 1988. - 257 p.
6. Schaufeli W.B., van Dierendonck D., van Gorp K. Burnout and reciprocity: Towards a dual level social exchange model // Work and Stress. 1996. V. 10 (n3). - P. 225–237.
7. Maslach C., Jackson S.E. MBI: Maslach burnout inventory. Palo Alto. Los Angeles, 1986.

8. Maher E. The burnout syndrome II J. of Consylting and Clinical Psychology, 1983. - № 7. - P. 8–12, 220.  
 9. Garden A.M. Depersonalization: A valid dimension of burn-out? // Human Relations. – 1987. – Vol. 40 (9). – P. 545–560.  
 10. Green D.E., Walkey F.H., Taylor A.J. The three factors structure of the Maslach Burnout Inventory: A multicultural, multinational confirmatory study // Journal of Social Behavior and Personality. – 1991. – Vol. 6 (3). – P. 453–472.  
 11. История советской психологии труда: тексты; под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, О.Г. Носкова. - М., 1983. - С. 132.  
 12. Карнаухова А.О. Психологические аспекты феномена профессиональной деформации / А.О.

Карнаухова // Молодой ученый. - 2017. - № 1. - С. 393-399.  
 13. Филиппов А.В. Работа с кадрами: психологический аспект. - М., 1990. - 176 с.  
 14. Анализ реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в образовательных организациях и предложения по его совершенствованию [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [www.ranepa.ru/images/News/2019-11/06-11-2019-firo.pdf](http://www.ranepa.ru/images/News/2019-11/06-11-2019-firo.pdf)  
 15. Воробьева М.А. Профессиональная деформация специалистов и ее профилактика / М.А. Воробьева // Педагогическое образование в России. - 2015. - № 2. – С. 22-26.

### References:

1. Zeer E.F., Symaniuk E.E. Psychology of professional destruction: textbook for universities / E.F. Zeer, E.E. Symaniuk. - M.: Academic project; Ekaterinburg: Business book, 2005. - 240 p.  
 2. Beznosov S.P. Professional deformation and education of a personality / S.P. Beznosov // Psychological support of human social development; ed. A.A. Krylov. - L., 1989. - Issue 13. - 272 p.  
 3. Granovskaya R.M., Krizhanskaya Yu.S. Creativity and overcoming stereotypes / R.M. Granovskaya, Yu.S. Krizhanskaya. – St.- Petersburg., 1994. - 192 p.  
 4. Langle A. “Emotional burnout” from the standpoint of existential analysis / A. Langle // Questions of psychology. - 2008. - № 2. - P. 3–16.  
 5. Pines A. Career burnout: causes and cures / A. Pines, E. Aronson. - New York: Free Press, 1988. - 257 p.  
 6. Schaufeli W.B., van Dierendonck D., van Gorp K. Burnout and reciprocity: Towards a dual level social exchange model // Work and Stress. 1996. V. 10 (n3). - P. 225-237.  
 7. Maslach C., Jackson S.E. MBI: Maslach burnout inventory. Palo Alto. Los Angeles, 1986.  
 8. Maher E. The burnout syndrome II J. of Consylting and Clinical Psychology, 1983. - № 7. - P. 8-12, 220.

9. Garden A.M. Depersonalization: A valid dimension of burn-out? // Human Relations. - 1987. - Vol. 40 (9). - P. 545-560.  
 10. Green D.E., Walkey F.H., Taylor A.J. The three factors structure of the Maslach Burnout Inventory: A multicultural, multinational confirmatory study // Journal of Social Behavior and Personality. - 1991. - Vol. 6 (3). - P. 453–472.  
 11. History of Soviet labor psychology: texts; ed. by V.P. Zinchenko, V.M. Munipova, O.G. Noskov. - M., 1983. - S. 132.  
 12. Karnaukhova A.O. Psychological aspects of the phenomenon of professional deformation / A.O. Karnaukhova // Young scientist. - 2017. - № 1. - P. 393-399.  
 13. Filippov A.V. Work with personnel: psychological aspect. - M., 1990. - 176 p.  
 14. Analysis of the implementation of the Federal state educational standard of pre-school education in educational organizations and suggestions for its improvement [Electronic resource]. - Access mode: [www.ranepa.ru/images/News/2019-11/06-11-2019-firo.pdf](http://www.ranepa.ru/images/News/2019-11/06-11-2019-firo.pdf)  
 15. Vorobyova M.A. Professional deformation of specialists and its prevention / M.A. Vorobyova // Pedagogical education in Russia. - 2015. - № 2. - S. 22-26.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

### Сведения об авторе:

**Савва Наталия Викторовна** (Волгоградская область, п.г.т. Городище, Россия), соискатель кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, e-mail: ns142005@yandex.ru

УДК 378.046.4

## Активизация творчества педагога дошкольного образования в условиях непрерывного повышения квалификации

### Actualization of pre-school teacher's creativity in the conditions of continuous professional development

**Виноградова А.Н.**, ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования»,  
ndo.grupp3@yandex.ru

**Vinogradova A.**, RSBI APE «Ryazan Institute for Educational Development»,  
ndo.grupp3@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.008

***Ключевые слова:** творчество педагогическое, дошкольное образование, повышение квалификации, профессиональные умения, интегрированный подход, художественное воспитание, индивидуальный образовательный маршрут, проектирование, профессиональный рост, эстетико-ориентированная среда.*

***Keywords:** pedagogical creativity, pre-school education, professional development, professional skills, integrated approach, artistic upbringing, individual educational path, design, professional growth, esthetic-oriented environment.*

***Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые аспекты внедрения механизма развития педагогического творчества воспитателей дошкольных образовательных организаций в ходе непрерывного повышения квалификации на базе ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования» и стажировочной площадки института. В статье сосредоточено внимание на пошаговой деятельности преподавателя, связанной с применением в работе со слушателями курсов различных методов, интегрированного подхода и компонентов эстетико-ориентированной среды, форм образовательной и организационной работы с целью формирования у педагогов умений самостоятельного проектирования индивидуального образовательного маршрута дошкольников. Раскрыты авторские методы и технология «Творческий пазл». Сделан вывод о том, что введение в процесс повышения квалификации педагогов дорожной карты, включающей совокупность методов и технологий поэтапной реализации формальных, неформальных и информальных форм образования создает необходимые условия для непрерывного совершенствования педагогического мастерства, развития творческого потенциала и профессионального роста.*

***Abstract.** In the article some aspects of introduction of the development mechanism of pre-school teachers' pedagogical creativity are considered during continuous professional development on the basis of Regional State Budgetary Institution APE "Ryazansky Institute of educational development" and the internship platform of institute. In the article the attention is concentrated on step-by-step activity of the teacher connected with application in work with students of various methods, integrated approach and components of the esthetic-focused environment, forms of educational and organizational work in order to form at teachers the abilities of independent design of an individual educational path of pre-school children. Author's methods and Creative Puzzle technology are revealed. The conclusion is made that implementation into process of teachers' professional development the "road map" including set of methods and technologies of stage-by-stage realization of formal, informal and non-formal forms of education creates necessary conditions for continuous improvement of pedagogical mastery, development of creative potential and professional growth.*

***Введение.** Среди приоритетов современной профессиональной деятельности исследователи отдают предпочтение «ценности творчества» [18, с.299-300], а именно развитию творческой педагогической деятельности в условиях реализации требований стандартов образования, нацеливающих современных педагогов на всех*

*уровнях образования поддерживать и развивать индивидуальности обучающихся и проектировать для них индивидуальные образовательные маршруты. Отечественные ученые по-разному трактуют понятие «педагогическое творчество». М.Н. Ахметова [1], В.С. Безрукова [2], В.В. Давыдов [7], И.А. Лыкова [9], А.М. Новиков [11], Г.К. Селевко [13], В.А. Слостенин [14] связывают*



педагогическое творчество с индивидуализацией образования; процессом совершенствования проектировочных умений; выбором педагогом содержания, методов, подходов развивающего образования, форм взаимодействия участников образовательных отношений; созданием инновационных педагогических продуктов.

Ученые Л.Г. Савенкова [12], Б.П. Юсов [19], Л.И. Уколова [17] педагогическое творчество рассматривают через призму погружения педагога XXI века в культурную среду интегрированную с содержанием профессионального образования, подходами развивающего образования, моделированием педагогических ситуаций с выходом на разные виды искусств и художественную деятельность. Данное погружение, по мнению исследователей, способствует профессиональному росту обучающихся, а также всестороннему развитию личности педагога и воспитанников. Л.М. Волобуева [5], А.А. Майер [10], О.А. Соломенникова и другие [6;15] обосновывают значимость педагогического творчества в непрерывном совершенствовании профессионального мастерства в процессе повышения квалификации, подчеркивают необходимость рефлексивной оценки результативности педагогической деятельности и трансляции педагогического опыта (публикации, конкурсы, семинары и др.).

*Материалы и методы исследования.* Проведенный анализ разработанности проблемы исследования, осмысление современной нормативно-правовой базы и практической деятельности слушателей курсов повышения квалификации показал необходимость развития педагогического творчества воспитателей детских садов средствами художественного воспитания в процессе проектирования индивидуальных образовательных маршрутов дошкольников.

Учитывая важность художественного воспитания для развития педагогического творчества и проектирования индивидуализированной образовательной деятельности воспитанников, нами разработан и внедрен в практику дополнительного профессионального образования (на базе ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования» и стажировочной площадки института), механизм непрерывного совершенствования аналитико-диагностических, проектировочно-творческих, рефлексивно-оценочных умений [4] воспитателей детских садов и стимулирования профессионального роста.

Реализация механизма осуществляется последовательно в ходе четырех

взаимосвязанных этапов, каждый из которых включает совместные «шаги-действия» преподавателя и слушателей курсов повышения квалификации [4]. Содержание этапов погружает педагогов дошкольного образования в культурную поисково-познавательную среду. Они изучают подходы развивающего образования, интегрированного обучения и полихудожественного воспитания, предложенные научной школой Б.П. Юсова; интерактивные формы организации образовательной и предметно-пространственной среды, с учетом индивидуальных и возрастных особенностей воспитанников; осваивают алгоритм проектирования индивидуальных образовательных маршрутов воспитанников на основе средств художественного воспитания.

Непрерывность совершенствования профессионального мастерства обеспечивается за счет сочетания формальных, неформальных, информальных [5;6;15] форм повышения квалификации, ориентирующих слушателей на дальнейшую трансляцию продуктов творческого проектирования коллегам.

*Результаты исследования.* Рассмотрим содержание последовательных этапов работы по развитию творческого потенциала педагога дошкольного образования в условиях непрерывного повышения квалификации.

На *первом этапе* проводится входное тестирование, анкетирование воспитателей, работающих в массовых детских садах. По результатам опроса определяются профессиональные затруднения, уровень имеющихся знаний и умений, необходимых для индивидуализации работы с дошкольниками, а также наличие стремления педагогов к непрерывному профессиональному росту, составляется персонифицированный модуль программы дополнительного профессионального образования «Педагогические механизмы индивидуализации образовательного процесса в дошкольных группах».

Предлагаемый учебный модуль нацеливает воспитателей детского сада воспринимать проектирование индивидуальных образовательных маршрутов дошкольников не только как реализацию требований стандарта образования. Слушатели учатся осознанно осуществлять на практике индивидуализацию образования средствами художественного воспитания, основываясь на развивающих подходах [7;12;19] и используя компоненты эстетико-ориентированной среды [3], а также проводить самоанализ и коррекцию результатов педагогической деятельности с учетом

возрастных особенностей и индивидуальных запросов воспитанников.

На *втором этапе* педагоги изучают содержание программы модуля. Учебное занятие начинается с «познавательного-эмоционального разогрева», актуализации ассоциативного мышления на основе интегрированного подхода (Б.П. Юсов, Л.Г. Савенкова) через вхождение педагогов в культурную среду с помощью методов «художественно-эмоционального отождествления», «ассоциативного погружения», «актуализации субъективного опыта» (адаптация методов Л.Г. Савенковой [12], И.Э. Кашековой [8]); индивидуальных заданий и самостоятельной художественной деятельности слушателей, восприятия произведений искусства. В ходе обсуждения педагоги высказывают свое субъективное мнение по поводу воспринимаемого образа, придумывают название к репродукциям, музыкальным произведениям, обсуждают возможности включения объекта искусства в воспитательно-образовательную работу с детьми.

Итог самостоятельной работы педагогов – творческие рассказы с включением разных видов искусств [12], представляемые каждым слушателем и обсуждаемые с коллегами. Подобное погружение в тему создает условия для дальнейшего осознанного изучения педагогами проблемы индивидуализации дошкольного образования, проектирования и включения педагогических ситуаций с использованием разных видов искусств и художественной деятельности в канву ежедневной воспитательно-образовательной работы. Обязательным элементом программы является ознакомление слушателей с педагогической диагностикой эстетического вкуса и мировосприятия, методикой эстетического развития дошкольников Е.М. Торшиловой [16], а также разработанными автором статьи диагностическими средствами, позволяющими анализировать и учитывать индивидуально-возрастные особенности воспитанников при проектировании педагогической деятельности с использованием разных видов искусств.

Практические занятия предусматривают самостоятельную работу педагогов по применению разработанного нами алгоритма проектирования индивидуального образовательного маршрута воспитанников на основе средств художественного воспитания [см. 4]. Воспитателям предлагаются индивидуальные карточки-задания, являющиеся своеобразным навигатором проектирования педагогических ситуаций. Слушатели, продумывая содержание

образовательной деятельности, могут выбирать образовательную область, тему, возраст воспитанников, виды искусств и художественной деятельности, форму работы и организации детей. Применяемые методы и подходы способствуют активизации поисково-познавательной деятельности слушателей в пространстве разных видов искусств, изучения региональных объектов культурного наследия, научной и методической литературы, посещения музеев и поиска высокохудожественных произведений искусств для занятий с дошкольниками. Таким образом, происходит совершенствование профессиональных умений и развитие педагогического творчества.

*Третий этап* связан с оценкой результативности педагогической деятельности. Слушатели курсов повышения квалификации проводят самооценку результатов педагогической деятельности на основе разработанного нами инструментария. Основными индикаторами качества разработанных слушателями курсов повышения квалификации конспектов образовательной деятельности и творческих заданий/ситуаций с выходом на разные виды искусств, являются следующие: активизация у детей воображения, познавательного интереса, сенсорных анализаторов, актуализация различных форм взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками в предметной среде, проявление индивидуального своеобразия каждым воспитанником в коллективной художественной деятельности через действия, чувства, понятия, образы, жесты, мимику и др.

Таким образом, работа на первых трех этапах нацелена на формирование первичных умений по проектированию индивидуального образовательного маршрута на основе средств художественного воспитания дошкольников, применения развивающих подходов и компонентов эстетико-ориентированной среды для индивидуализации дошкольного образования.

На *четвертом этапе* слушатели курсов повышения квалификации, прошедшие обучение по программе учебного модуля, подготавливают творческие продукты педагогической деятельности к дальнейшему публичному представлению. На базе стажировочной площадки создана творческая группа педагогов, заинтересованных в дальнейшей разработке и реализации инновационных педагогических продуктов на основе интегрированного подхода (Б.П. Юсов, Л.Г. Савенкова). Она функционирует на добровольной основе. Работа творческой группы осуществляется под научным

руководством специалиста на основе «Дорожной карты профессионального роста педагогов дошкольного образования» и отличается мобильностью, поскольку создается под определенную идею, тему, конкурсное мероприятие. Часть участников творческой группы работают в ней постоянно, другие подключаются периодически или меняются. Участники творческой группы в совместной работе с научным руководителем на базе стажировочной площадки активно продуцируют и импортируют творческие идеи в практическую деятельность.

Дорожная карта включает разнообразные формы повышения квалификации педагогов (формальные, неформальные, информальные), технологию продуцирования творческих пазл-идей; метод импортирования творческих идей, ситуаций, заданий в педагогическую практику, методы контроля, самоконтроля и взаимоконтроля результатов педагогической деятельности. Рассмотрим некоторые аспекты содержания и реализации дорожной карты. Дорожная карта включает три ступени профессионального роста:

*Первая ступень* «Мастер-класс с педагогами». Реализация данной ступени осуществляется на основе применения интегрированного подхода и авторской технологии «Творческий пазл». Существующая известная технология совместного обучения Э. Аронсонома «Групповой пазл» (Jigsaw Classroom), снижает конфликты между школьниками, способствует повышению результативности и мотивации к обучению, симпатии к школе [20]. Взяв за основу идею, мы создали технологию для работы с педагогами.

На первой ступени создаются условия для развития у педагогов творческой группы познавательной активности, пластичности и самостоятельности мышления, а также дальнейшего совершенствования профессиональных аналитико-диагностических, проектировочно-творческих, рефлексивно-оценочных умений и педагогического творчества посредством продуцирования творческих идей и активного участия педагогов в научно-практическом творчестве.

Работа в творческой группе реализуется по принципу предварительной подготовки, индивидуально-группового придумывания, собирания творческих идей, проектирования, демонстрации разработанных педагогами заданий с выходом на разные виды искусств и художественную деятельность для разных частей занятий по любой теме, направлению развития

дошкольников с учетом требований дошкольного стандарта, но в зависимости от общего педагогического замысла. Предварительная подготовка педагогов творческой группы по определенной теме (художественной, природоведческой, краеведческой и др.) осуществляется в ходе коллективно-индивидуальной познавательно-поисковой работы во время посещения объектов культурного наследия, изучения учебно-методической литературы с целью отбора необходимых произведений искусств и средств художественного воспитания детей. Особое внимание уделяется региональным и муниципальным музеям и объектам культуры, находящимся «рядом с домом».

Далее педагоги делятся на три малые группы. Каждая подгруппа выбирает принимающего «ответственные» решения лидера и двух экспертов, осуществляющих познавательную и оценивающую поддержку коллег.

Продуцирование «пазл-идей», творческих заданий по заранее подготовленной теме для разных частей занятия реализуется на основе интегрированного подхода с привлечением разных видов искусств, художественной деятельности детей и компонентов эстетико-ориентированной среды, но в рамках «общего» программного содержания и канвы конспекта.

Творческие задания педагоги разрабатывают по матрице предложенных нами карточек-заданий. Затем творческие идеи импортируются в разные «пазл-элементы» занятия. Механизмом, помогающим педагогам переносить продуцированные идеи в практическую деятельность, является разработанная нами «Общая канва» для «пазл-элементов» занятия. Она состоит из трех частей: введение в игровую проблемную ситуацию дошкольников; создание условий для активного проживания детьми и применения полученных первичных знаний и практических умений; создание условий для подведения итогов образовательной деятельности, перспектив включения полученных умений в самостоятельную детскую деятельность.

Далее педагоги всех трех творческих подгрупп ориентируясь на содержание «канвы-конспекта» проигрывают (импровизируют, декларируют) каждую часть занятия (все части занятия или только отдельные (по договоренности)). Внешняя экспертная оценка результативности педагогической деятельности проводится по авторской «Карте оценки творческих результатов работы педагога в

группе» выбранными творческой группой и независимыми экспертами.

*Вторая ступень* «Самостоятельная разработка проекта образовательной деятельности детей дошкольного возраста». После «Мастер-класса с педагогами» творческая группа разрабатывает проект образовательной деятельности по выбранной в соответствии с интересами участников теме с помощью алгоритма проектирования индивидуального образовательного маршрута на основе средств художественного воспитания [см. 4]. Экспертная оценка на данной ступени осуществляется каждым участником творческой группы на основе разработанной нами «Карты оценки и самооценки профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования».

*Третья ступень* «Обучение педагогов из других детских садов (проведение открытых занятий, подготовка к профессиональным конкурсам)». Пройдя первую и вторую ступени профессиональной подготовки, творческая группа приступает к комплексному обучению педагогов из других дошкольных образовательных организаций. На третьей ступени творческая группа берет на себя роль «опытных наставников». На базе стажировочной площадки педагоги проводят открытые мероприятия для слушателей курсов повышения квалификации, готовят и сопровождают участие педагогов в профессиональных конкурсах.

Содержание работы творческой группы с педагогами из других дошкольных организаций на третьей ступени можно представить в виде следующей последовательности:

– Возникновение идеи, темы (например, в рамках изучения программы профессионального конкурса, организации курсов повышения квалификации), изучение теоретического материала по одному из направлений развития дошкольников.

– Разработка маршрутного листа, постановка образовательных целей, распределение «педагогической нагрузки» в команде, подбор материала, продумывание содержания и сочетания формальных, неформальных, информальных форм повышения квалификации педагогов, обсуждение с научным руководителем.

– Углубленная теоретическая подготовка. Творческая группа, опираясь на формальные формы повышения квалификации – лекции, семинары, – знакомит с развивающими подходами художественного воспитания, методами и средствами обучения искусству, формами организации и проектированием

творческих образовательных ситуаций для детей с привлечением разных видов искусств, художественной деятельности и возможностями их включения в тематическое мероприятие по выбору.

– Углубленная практическая подготовка. Творческая группа, базируясь на формальных и неформальных формах повышения квалификации в ходе практических занятий «от мастера», знакомит с лучшими педагогическими находками (открытыми занятиями, «копилкой» творческих образовательных ситуаций для дошкольников), разработанными на основе интегрированного подхода.

– Углубленная практическая подготовка через самообразование. Творческая группа, опираясь на формальные и информальные формы повышения квалификации в рамках подготовки педагогов из других образовательных организаций и расширения их культурного уровня средствами искусства, предлагает выполнить задание, состоящее из двух частей. Первая часть задания ориентирует педагогов на познавательно-поисковую деятельность по определенной теме и применение индивидуальных «карточек-заданий» для последующей разработки образовательных ситуаций, проектов, заданий для детей с использованием разных видов искусств. Педагоги по собственному выбору изучают объекты культуры и произведения искусства, подбирают необходимые образовательные ресурсы, высокохудожественные материалы в виртуальном пространстве и в процессе непосредственного посещения объектов культуры. Вторая часть задания нацеливает педагогов на разработку мероприятий по выбранному направлению для дошкольников на основе интегрированного подхода (Б.П. Юсов, Л.Г. Савенкова) и компонентов эстетико-ориентированной среды (Е.В. Боякова). Разработанный нами алгоритм педагогического проектирования, применяемый на этапе углубленной практической подготовки и самообразования, позволяет погрузить педагогов в творческую атмосферу и способствует гибкому применению форм, методов, различных видов искусств и художественной деятельности в организации образовательной деятельности детей с учётом их индивидуально-возрастных особенностей и возможности проявить себя каждому ребенку.

– Самостоятельное проведение интегрированного образовательного мероприятия для дошкольников.

– Обсуждение, самооценка, рефлексия педагогической деятельности. Оценка,

самооценка, рефлексия педагогической деятельности педагогов из других дошкольных образовательных организаций осуществляется также по «Карте оценки и самооценки профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования».

*Заключение.* Описанный механизм развития творческого потенциала педагога и непрерывного совершенствования профессиональных умений (аналитико-диагностических, проектировочно-творческих, рефлексивно-оценочных) актуальных в условиях реализации требований современного дошкольного образования, позволяет нам пошагово раскрывать его содержание, описать разнообразные формы повышения квалификации и формы взаимодействия преподавателя со слушателями курсов повышения квалификации.

Применяемый нами комплекс подходов, средств художественного воспитания

обеспечивает успешность совершенствования профессиональных умений педагогов в области проектирования индивидуального образовательного маршрута дошкольников на основе интегрированного подхода и компонентов эстетико-ориентированной среды. Использование поэтапного механизма развития творческого потенциала педагога-дошкольника в процессе непрерывного повышения квалификации, дорожной карты, технологии «Творческий пазл» создает необходимые условия для освоения педагогами умений вовлечения воспитанников в активную художественную деятельность с учетом их интересов, способностей, а также обеспечивает готовность слушателей курсов повышения квалификации к самооценке педагогической деятельности, непрерывному профессиональному росту и педагогическому творчеству.

#### Литература:

1. Ахметова М.Н. Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке / М.Н. Ахметова. – Новосибирск: Наука, 2005. – 308 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник [Электронный ресурс] / В.С. Безрукова. - Екатеринбург: Деловая книга, 1999. - 329 с. - Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/5/0249/5\\_0249-100.shtml](http://pedlib.ru/Books/5/0249/5_0249-100.shtml)
3. Боякова Е.В. Роль среды в эстетическом и музыкальном развитии детей дошкольного возраста: история и современность [Электронный ресурс] / Е.В. Боякова // Педагогика искусства. - 2015. - № 2. - Режим доступа: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/boyakova\\_141-155.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/boyakova_141-155.pdf)
4. Виноградова А.Н. Модель совершенствования умений педагогов дошкольного образования в проектировании индивидуального образовательного маршрута / А.Н. Виноградова, Е.В. Боякова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 1. – С. 53-60.
5. Волобуева Л.М. Работа старшего воспитателя ДОО с педагогами: нормативные документы и практика / Л.М. Волобуева. – М.: ТЦ Сфера, 2018. – 128 с.
6. Гладкова Ю.А. Индивидуальный маршрут непрерывного профессионального образования и развития педагога / Ю.А. Гладкова, О.А. Соломенникова // Дошкольное воспитание. – 2020. – № 1. – С. 69–76.
7. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения: сб. статей / В.В. Давыдов. – Томск: Пеленг, 1995. – 144 с.
8. Кашекова И.Э. Создание интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства / И.Э. Кашекова. – М.: ИД Российской академии образования, 2006. – 332 с.
9. Лыкова И.А. Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / И.А. Лыкова. – М., 2009. – 53 с.
10. Майер А.А. Сопровождение профессиональной успешности педагога ДОО: методическое пособие / А.А. Майер, Л.Г. Богославец. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 128 с.
11. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий [Электронный ресурс] / А.М. Новиков; под ред. А.М. Новикова – М.: Изд. центр ИЭТ, 2013. – 268 с. – Режим доступа: [http://www.anovikov.ru/dict/ped\\_sl.pdf](http://www.anovikov.ru/dict/ped_sl.pdf)
12. Савенкова Л.Г. Дидактика художественного образования как составляющая часть педагогики искусств: новое знание / Л.Г. Савенкова. – М.: ИХО РАО, 2011. – 280 с.
13. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2-х т. Т. 1 / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
14. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Издательство Магистр, 1997. – 224 с.
15. Соломенникова О.А. Профессиональная компетентность современного педагога. Вопросы формирования и непрерывного совершенствования / О.А. Соломенникова, Ю.А. Гладкова // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 11. – С. 86–93.
16. Торшилова Е.М. Шалун или мир дому твоему: программа и методика эстетического развития дошкольного возраста / Е.М. Торшилова. – М.: б.и., 1998. – 220 с.
17. Уколова Л.И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Л.И. Уколова. – М., 2008. – 55 с.

18. Франкл В. Человек в поисках смысла; общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
19. Юсов Б.П. Проблема художественного воспитания и развития школьников: монография / Б.П.

- Юсов. – М.: ФГНУ ИХО РАО, 2012. –308 с.
20. Jigsaw Classroom [Сайт] – Режим доступа: <https://www.jigsaw.org>

### References:

1. Akhmetova M.N. Pedagogical design in vocational training / M.N. Akhmetov. - Novosibirsk: Nauka, 2005. - 308 p.
2. Bezrukova V.S. Pedagogy. Projective pedagogy: textbook [Electronic resource] / V.S. Bezrukov. - Yekaterinburg: Business book, 1999. - 329 p. - Access mode: [http://pedlib.ru/Books/5/0249/5\\_0249-100.shtml](http://pedlib.ru/Books/5/0249/5_0249-100.shtml)
3. Boyakova E.V. The role of the environment in the aesthetic and musical development of preschool children: history and modernity [Electronic resource] / E.V. Boyakova // Pedagogy of art. - 2015. - № 2. - Access mode: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/boyakova\\_141-155.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/boyakova_141-155.pdf)
4. Vinogradova A.N. Model for improving the skills of preschool education teachers in the design of an individual educational route / A.N. Vinogradova, E.V. Boyakova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 1. - P. 53-60.
5. Volobueva L.M. The work of a senior preschool teacher with teachers: normative documents and practice / L.M. Volobueva. - M.: TC Sphere, 2018. - 128 p.
6. Gladkova Yu.A. Individual route of continuous professional education and teacher development / Yu.A. Gladkova, O.A. Solomennikova // Preschool education. - 2020. - № 1. - P. 69–76.
7. Davydov V.V. On the concept of developing education: collection of articles. articles / V.V. Davydov. - Tomsk: Peleng, 1995. - 144 p.
8. Kasheikova I.E. Creation of an integrative educational space of the school by means of art / I.E. Kasheikova. - M.: Publishing House of the Russian Academy of Education, 2006. - 332 p.
9. Lykova I.A. Strategy for the formation of an aesthetic attitude to the world in the visual activity of preschoolers: author. dis. ... dr. ped. sciences: 13.00.02 / I.A. Lykov. - M., 2009. - 53 p.
10. Mayer A.A. Maintenance of professional success of a preschool educational institution teacher: a methodological guide / A.A. Mayer, L.G. Bogoslavets. - M.: TC Sphere, 2012. - 128 p.
11. Novikov A.M. Pedagogy: Dictionary of the System of Basic Concepts [Electronic resource] / A.M. Novikov; ed. A.M. Novikov - M.: Publishing house. Center IET, 2013. - 268 p. - Access mode: [http://www.anovikov.ru/dict/ped\\_sl.pdf](http://www.anovikov.ru/dict/ped_sl.pdf)
12. Savenkova L.G. Didactics of art education as an integral part of art pedagogy: new knowledge / L.G. Savenkov. - M.: IHO RAO, 2011. - 280 p.
13. Selevko G.K. Encyclopedia of educational technologies: In 2 volumes. Vol. 1 / G.K. Selevko. - M.: Research Institute of School Technologies, 2006. - 816 p.
14. Slastenin V.A. Pedagogy: innovative activity / V.A. Slastenin, L.S. Podymova. - M.: Publishing house Magister, 1997. - 224 p.
15. Solomennikova O.A. Professional competence of a modern teacher. Issues of formation and continuous improvement / O.A. Solomennikova, Yu.A. Gladkava // Preschool education. - 2018. - № 11. - P. 86–93.
16. Torshilova E.M. Mischief or peace to your home: the program and methods of aesthetic development of preschool age / E.M. Torshilov. - M.: bi.i., 1998. -- 220 p.
17. Ukolova L.I. Pedagogically organized musical environment as a means of developing the spiritual culture of a growing person: author. dis. ... dr. ped. sciences: 13.00.08 / L.I. Ukolova. - M., 2008. - 55 p.
18. Frankl V. Man in search of meaning; total ed. L. Ya. Gozman, D.A. Leontyev. - M.: Progress, 1990. - 368 p.
19. Yusov B.P. The problem of artistic education and development of schoolchildren: monograph / B.P. Yusov. - M.: FGNU IHO RAO, 2012. –308 p.
20. Jigsaw Classroom [Site] - Access mode: <https://www.jigsaw.org>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

### Сведения об авторе:

**Виноградова Алина Николаевна** (г. Рязань, Россия), старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования», e-mail: [alin.nik.vin@yandex.ru](mailto:alin.nik.vin@yandex.ru)

## Высшее образование

УДК 37

### Развитие компетенций системного мышления и ответственности студентов при проектировании инженерной деятельности

### Development of competencies of systems thinking and responsibility of students in the design of engineering activities

**Шейнбаум В.С.**, *Российский государственный университет нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, shvs@gubkin.ru*

**Пятибратов П.В.**, *Российский государственный университет нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, pyatibratov.p@gubkin.ru*

**Sheinbaum V.**, *Russian State University of Oil and Gas (NRU) named after I.M. Gubkin, shvs@gubkin.ru*

**Pyatibratov P.**, *Russian State University of Oil and Gas (NRU) named after I.M. Gubkin, pyatibratov.p@gubkin.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.009

**Ключевые слова:** системное мышление, компетенции, квалификации, ответственность, инженерная деятельность, проектирование деятельности, онтология деятельности.

**Keywords:** systems thinking, competencies, qualifications, responsibility, engineering activity, activity design, activity ontology.

**Аннотация.** Компетентностный подход к формированию содержания образовательных программ и оценке результатов их освоения используется в Российской Федерации уже четверть века. Тем не менее, вопросы классификации компетенций и их номенклатуры остаются открытыми. Последней по времени новацией в этих вопросах стало расширение списка универсальных компетенций. В статье обосновывается актуальность для профессиональной деятельности выпускников вузов такой универсальной компетенции, отсутствующей в этом перечне, как ответственность. Изложен опыт Губкинского университета по ее развитию вместе с компетенцией системного мышления в рамках новой учебной дисциплины «Проектирование разработки месторождений в виртуальной среде профессиональной деятельности».

**Abstract.** The competence-based approach to the formation of the content of educational programs and the evaluation of the results of their development has been used in the Russian Federation for a quarter of a century. Nevertheless, the issues of classification of competencies and their nomenclature remain open. The latest innovation in these issues was the expansion of the list of universal competencies to 11. The article substantiates the relevance for the professional activity of university graduates of such a universal competence, which is not included in this list, as responsibility. The article describes the experience of Gubkin University in its development together with the competence of system thinking in the framework of the new academic discipline "Field development design in the virtual environment of professional activity".

**Введение.** Одним из результатов освоения выпускниками вузов образовательных программ инженерного профиля согласно действующим Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС 3++) должно быть приобретение ими компетенции системного и критического мышления [1]. Эта компетенция в перечне универсальных компетенций, который

недавно был расширен Министерством науки и высшего образования РФ до 11 позиций, идет первым номером.

Ситуация, когда и классификация компетенций, необходимых выпускнику инженерного вуза, и их перечень в группах все никак не устоятся, свидетельствует, что и высшую школу захватила турбулентность,

характерная для мировой экономики и социальных процессов. Новый список универсальных компетенций должен (по замыслу его разработчиков) обеспечить повышение соответствия содержания и уровня подготовки выпускников вузов требованиям профессиональных стандартов. В этой связи хотелось бы обратить внимание на отсутствие в указанном списке такой компетенции как «ответственность». Если обратиться к национальной рамке квалификаций, то в число дескрипторов (показателей), определяющих каждый из установленных в Российской Федерации для работников 9-ти квалификационных уровней, включены полномочия и ответственность [2].

*Цель статьи:* Настоящей статьей преследуются две цели: во-первых, обосновать необходимость включения компетенции профессиональной ответственности в число обязательных для выпускников вузов и фиксации

соответствующего требования в ФГОС, а, во-вторых, проиллюстрировать на опыте Губкинского университета возможность развития этой компетенции параллельно с компетенцией системного мышления в ходе междисциплинарного проектирования конкретной инженерной деятельности.

*Материалы и методы.* В курсе методологии инженерной деятельности, который преподается в Губкинском университете четверть века, критерии, по которым инженерную работу можно отличить от работ другого профиля, а также требующих меньшей квалификации, сформулированы следующим образом [3]. Это: 1) ее предметная область, то есть техника и технологии; 2) сложность решаемых вопросов (проблем, задач), сюда входят характер знаний и характер умений – показатели упомянутой рамки квалификации; 3) профессиональная ответственность, см. рисунок 1.

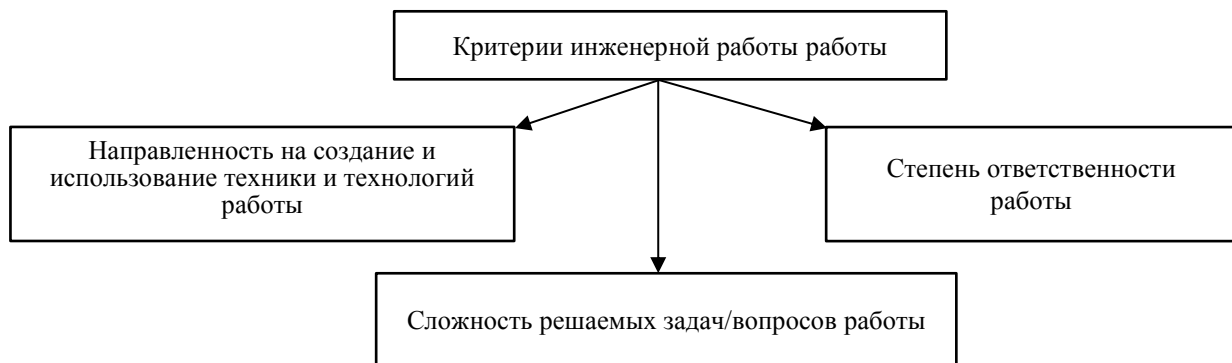


Рисунок 1. – Критерии «инженерной работы»

При этом понятие профессиональной ответственности работника определяется как совокупность трех качеств: а) способности осознавать и оценивать риски возможного ущерба, наносимому самому себе, близким, трудовому коллективу, предприятию, экологии и т.д. вследствие принимаемых решений, б) готовности признавать справедливым то установленное законом, иными общественными нормами возмездие, которое может последовать в случае ошибочности принятых решений, и в) способность, мужество не уклоняться от этого возмездия.

Очевидно, что первое из этих качеств формируется преимущественно в образовательном процессе и развивается в практической деятельности, так как требует определенных естественно-научных и профессиональных знаний, а второе и

третье - преимущественно в процессе воспитания, начинающегося уже в раннем детстве. Таким образом, с одной стороны, ответственность есть обязательное требование к работнику, установленное профессиональными стандартами, а, с другой стороны, уровень ответственности (как груза возможного возмездия за ошибки), возлагаемой на него работодателем, соответствующий его образованию, квалификации, без которых адекватная оценка возможных рисков невозможна, соответственно, чем выше должность работника, тем выше этот груз ответственности. Следовательно, «ответственность» – должна быть обязательной для всех работников страны, то есть стать универсальной компетенцией, и высшая школа, вузы России, будучи *ответственными* за ее развитие, должны руководствоваться такими в ФГОС, в которых указанная ответственность



зафиксирована. Очень странно, что эта немудреная логика до сих пор оказывается за горизонтом мышления составителей перечня универсальных компетенций.

До недавнего времени в фокусе подготовки инженерных кадров было развитие проектного мышления, предполагающего видение всего жизненного цикла проектируемой техники и технологий с пониманием генетической обусловленности результатов их использования по назначению проектными решениями, принимаемых на начальных стадиях в данном цикле. То есть при определении целей проекта, ключевых потребительских характеристик и параметров проектируемого объекта, категорий его пользователей.

Сюда же включалось и понимание, что активно используемые уже 40 лет системы автоматизированного проектирования (САПР), компонентами которых являются подсистемы CAD/CAE/CAM (computer aided design/ computer aided engineering/ computer aided manufacturing), могут в полной мере реализовать свой потенциал в части эффективности только в рамках концепции PLM (Product Lifecycle Management) и на базе единых цифровых платформ (как например, созданной в СПбПУ Петра Великого отечественной платформы «CML-Bench<sup>TM</sup>»), позволяющих осуществлять в автоматизированном режиме управление всем жизненным циклом техники и технологии, вплоть до их утилизации. Более того, сегодня проектное мышление уже считается ограниченным без понимания сущности новой парадигмы проектной деятельности и управления проектами, основанной на «умных» цифровых двойниках (Smart Digital Twin) [4].

Теперь же уровень требований к новому поколению инженерных кадров поднимется на качественно более высокий уровень, поскольку системное мышление предполагает существенно более широкий горизонт видения инженерной деятельности как динамической полиструктурной, по выражению Г.П. Щедровицкого [5], мультипрофессиональной или, как чаще говорят, мультидисциплинарной системы разделения труда в ее взаимосвязях с другими видами профессиональной деятельности и, главное, неуклонно повышающей для человечества риски скорой технологической сингулярности [6].

Очевидно, что системное мышление, требующее понимания причинно-следственных связей в последовательности решаемых задач при проектировании сложных систем, предполагает и видение возможных рисков ошибочных решений.

Поэтому развитие у студентов системного мышления способствует одновременному развитию и ответственности как универсальной профессиональной компетенции.

Публикаций, посвященных сущности системного мышления, не счесть. Данная проблематика актуальна для психологии и нейрофизиологии, философии и педагогики, политологии и социологии, методологии научной и инженерной деятельности. Среди работ обзорных, агрегирующих множественность аспектов этой темы, подходов к ее анализу, различных практик и достижений, в первую очередь, конечно же, выделяется ставший бестселлером капитальный почти восьмисотстраничный труд А.Е. Левенчука «Системное мышление», предлагаемый автором в качестве учебника для вузов [7].

В Губкинском университете, рассматривая инженерную деятельность как сложную систему разделения труда, которая конституируется различными организованностями (мануфактуры, фабрики, заводы, конструкторские бюро и институты, шахты, промыслы, корпорации, и т.д.), в свое время увлеклись идеей смоделировать ее на виртуальном нефтедобывающем предприятии – нефтяном промысле с целью организации междисциплинарных деятельностных тренингов, имеющих целью развитие у студентов системного мышления, ответственности и навыков работы в профессиональной команде. Проведенная в университете работа отражена в целом ряде публикаций, в частности в [8], и в 2015 году было удостоена премии Правительства Российской Федерации в области образования.

В настоящей статье, в которой на основе представлений об инженерной деятельности как объекте проектирования, рассматривается опыт университета в осуществлении в рамках учебного процесса междисциплинарного концептуального проектирования деятельности по освоению виртуального (цифрового) месторождения. Подобный формат проектной работы оказывается эффективным не только в плане развития у студентов профессиональных компетенций, определяемых профилем их подготовки, но и таких универсальных компетенций, как умение работать в команде, системное мышление, профессиональная ответственность.

Процесс проектирования — это последовательность проектных решений, правильнее сказать, ответственных решений. Системное мышление и способность принимать ответственные решения – тесно связанные компетенции.

*Результаты.* Логика, которой мы руководствовались в этой работе, строится на общеизвестном аристотелевском утверждении о том, что мы учимся делать что-то, когда это делаем.

Инженерная деятельность по отношению ко всем другим видам человеческой деятельности, поставляет им инструментарий – технические средства и технологии, выступает как особая сфера услуг, а зачастую как встроенная, «проросшая» в них подсистема (цеха и фабрики декораций в театрах и киностудиях, инженерные службы в образовательных учреждениях, спортивные комплексы и т.д.). Без системного мышления спроектировать сложную систему, обслуживающую другие системы, очевидно, невозможно в принципе. В этой логике способность междисциплинарной команды спроектировать (иначе говоря, описать в определенной семиотической системе с какой целью и как выстроить) многогранную инженерную деятельность по освоению месторождения углеводородов означает для нас наличие у участников команды способностей мыслить системно.

Разработка месторождений полезных ископаемых – деятельность, в которой задействованы специалисты в разных областях. Это геология нефти и газа и нефтегазовая геофизика, бурение многокилометровых по протяженности скважин, геолого-гидро- и

термодинамическое моделирование залежей углеводородов, технологии их добычи и подготовки к транспортировке, технологии производства и применения специальных химических реагентов, инженерная механика, энергетика, автоматизация производственных процессов и еще полдюжины областей. А одним из основных продуктов проектирования данной деятельности является проект создания ее специфической организованности – предприятия, именуемого нефтяным промыслом, которое должно реализовывать технологические процессы по извлечению углеводородов из залежей на поверхность в течение ряда лет, иногда и полувека, и поставку их потребителям.

Эта деятельность как система разделения труда многосубъектна, многоаспектна, в каждом аспекте многомерна, ее структура многослойна, иерархические связи в ней сочетаются с сетевыми. Это открытая динамическая система: она зависима от множества других видов деятельности, как и они от нее. В опубликованной в предновогоднем номере «КПЖ» статье [9] представлена схема, фиксирующая наше онтологическое представление об инженерной деятельности. Позволим себе воспроизвести эту схему и здесь, но в несколько модифицированном варианте – с отображением указанной зависимости, см. рисунок 2.



Рисунок 2. – Онтологическая схема инженерной деятельности

Повторимся: такое представление о профессиональной деятельности сложилось из следующих «трех источников и составных частей». Это, во-первых, энциклопедическое определение деятельности как «формы активного

отношения людей к окружающему миру, существо которого составляет его целесообразное изменение в их интересах» [10]. Во-вторых, понимание проектирования, данное известным польским праксиологом В. Гаспарским и

гласящее, что «проектирование это информационная подготовка действия, направленного на изменение реальности» [11], и, в-третьих, изложенная в многочисленных публикациях и лекциях П.Г. Щедровицкого аргументация в пользу того, что социальная, в том числе и профессиональная деятельность – это система разделения труда [12]. Этой аргументацией П.Г. Щедровицкий развивает идеи уже упомянутого выше Г.П. Щедровицкого, писавшего, что «система человеческой социальной деятельности оказывается полиструктурной, то есть состоит из многих, как бы наложенных друг на друга структур, а каждая из них в свою очередь состоит из множества частных структур, находящихся в иерархических отношениях друг с другом» [5].

При этом проектирование инженерной деятельности включает: а) проектирование проектно-конструкторского процесса, б) производственного процесса и в) процесса

использования продукта (изделия) по назначению в их неразрывном единстве.

«Проектирование процесса проектирования» – не каламбур и не тавтология. Так озаглавлен раздел в известной в инженерном сообществе книге Дж.К. Джонса «Методы проектирования» [13]. Инженерная деятельность, как и всякая другая, рекурсивна. Она сама себя изменяет, развивает. Как афористично характеризует педагогическую деятельность чл.-корр. РОА В.В. Сериков, она преднамеренна, целенаправлена и проектируема [14]. К этому добавим, что целеполагание есть первый акт проектирования деятельности, а осмысленность, осознанность деятельности есть следствие рефлексии мышления, и это предопределяет ее рекурсивный характер.

Проектируемый студентами нефтяной промысел как предприятие должен быть встроено в полиструктурную динамическую систему разделения труда, которую можно отобразить следующей схемой, см. рисунок 3.



Рисунок 3. – Основные субъекты деятельности по освоению месторождений

О каждой отдельной деятельности на данной схеме и деятельности в целом по проектированию нефтяного промысла как специфического предприятия можно получить целостное, системное представление, имея описание следующих ее основных атрибутов:

- предмет деятельности;
- среда деятельности;
- цели и критерии оценки деятельности, их первооснова (ценности, потребности);
- объекты деятельности;
- субъекты деятельности;

- средства (ресурсы, инфраструктура) деятельности, их источники (поставщики);
- процесс деятельности, ее жизненный цикл: стадии, этапы (цепочки формирования добавленной стоимости), их содержание, длительности, причинно-следственные связи;
- способы (технологии), организованности (функциональная и морфологическая структура, целостность, эмерджентность, открытость, изменчивость);
- результаты (продукты) деятельности, их потребители.

В курсе методологии инженерной деятельности предусмотрены упражнения по использованию этого алгоритма при анализе

простейших примеров деятельности типа показанного на рисунке 4.



*Рисунок 4. – Двухсубъектная деятельность*

Основной учебный проект, который они потом выполняют, – концептуальный проект освоения месторождения, требуется для участия потенциального недропользователя в тендере на получение лицензии. Цель той части проекта, которая поручается студенческой команде, – получение необходимых исходных данных для создания коммерческого предприятия, именуемого нефтяным промыслом, которое должно с привлечением субподрядчиков реализовать весь комплекс работ по освоению месторождения и обеспечению рентабельной нефтедобычи в течение его жизненного цикла.

Суть работы этой междисциплинарной проектной команды, создаваемой ими самими, – в анализе возможных вариантов и выборе рациональной системы разработки месторождения, или, иными словами, комплекса взаимосвязанных инженерных решений, конкретизирующих объект и технологии разработки, а именно физико-химические характеристики добываемой нефти, методы воздействия на продуктивный пласт, количество, соотношение и расположение добывающих и нагнетательных скважин, способы управления разработкой, состав оборудования для подготовки нефти к транспортировке потребителям, проектные технологические и экономические показатели, меры по охране недр и окружающей среды. Проектные решения должны учитывать интересы недропользователя и государства, в упрощенном варианте выражающиеся в соответствующих дисконтированных доходах обеих сторон и определяемые комплексным интегральным показателем [15].

Именно эти решения определяют функциональную и организационную структуру

промысла, необходимые компетенции персонала, штатные расписания подразделений, должностные обязанности, требуемый фонд оплаты труда – одним словом, всю ту систему разделения труда, которая обеспечит экономически эффективное освоение месторождения.

Выполняется данный проект в рамках новой, не имеющей аналогов в высшей школе страны дисциплины «Проектирование разработки месторождений в виртуальной среде профессиональной деятельности», предусмотренной в учебных планах студентов обучающихся в бакалавриате по направлениям нефтегазовое дело, экономика, химическая технология, а также на специальностях «технология геологической разведки и прикладная геология». В организации работы по проекту определяющими являются два фактора: с одной стороны, это принцип декомпозиции, то есть необходимость ее распараллеливания для решения членами команды своих узкопрофильных инженерных задач, это к примеру, интерпретация геофизических исследований скважин, построение геологической модели месторождения или расчет технологических показателей разработки, с другой стороны, необходимость регулярного взаимодействия и решения междисциплинарных задач, требующих коллективной мыследеятельности проектной команды.

В соответствии с этим, работа по проекту ведется на нескольких кафедрах, где их студенты – исполнители проекта – решают профильные задачи и при этом имеют возможность консультироваться у своих научных руководителей, а также в Центре управления

разработкой месторождений (ЦУРМ) – ситуационном центре, см. рисунок 6, где под руководством главного инженера проекта (ГИП) проводятся совещания-сессии проектной

команды для обсуждения текущего статуса проекта, рассмотрения и утверждения проектных решений, значимых для всех или нескольких ее членов, и уточнения последующих работ.



Рисунок 5. – Центр управления разработкой месторождений

ГИПом – руководителем проектной команды назначается один из ведущих преподавателей кафедры разработки и эксплуатации нефтяных месторождений, а функции ответственного исполнителя (ОИП) – лидера проекта – возлагаются на студента выпускного курса этой кафедры. ГИП излагает ему основную цель проекта, определяет сроки его выполнения, предоставляет необходимые исходные данные.

Первое поручение ГИП, которое ответственный исполнитель должен выполнить, включает подготовку предварительных предложений, касающихся способа выполнения проектного задания («проекта проектирования деятельности»), то есть декомпозиции и своего видения дерева целей проекта, содержания и структуры необходимых работ, соответствующих принятому в нефтедобыче разделению труда в проектной деятельности, составу проектной команды.

После обсуждения представленных ОИП предложений, их корректировки (при необходимости) и утверждения ГИПом, на кафедры, студенты которых должны войти в проектную команду, направляются соответствующие предложения, а также результаты уже проделанной ОИП работы.

На все это отводятся первые полторы недели 8-го семестра. Повестка последующих двух встреч в ЦУРМе сформированной проектной команды включает обсуждение предложенного ОИП дерева целей проекта, дорожной карты его выполнения, роли и места каждого участника в

общей работе команды, организации их взаимодействия.

Проектирование – итерационный процесс, каждая отдельная проектная процедура может в итоге потребовать корректировки, а нередко и пересмотра предыдущих проектных решений. В одну из задач ГИП как модератора совместных совещаний-сессий членов проектной команды входит наряду с констатацией неизбежности подобных «петель» в проектировании, организация коллективной рефлексии студентов относительно причины каждой итерации. Здесь особое внимание уделяется совместному анализу и минимизации рисков ошибочных решений.

Это очень важный момент в развитии у них системного мышления и профессиональной ответственности. Из года в год при реализации междисциплинарного проектирования разработки виртуальных месторождений повторяется ситуация, когда студенты, участвовавшие в проекте, изначально полагают, что их задача как проектировщиков состоит исключительно в том, чтобы: а) получить исходные данные от руководителя или тех коллег, кто выполнял работы предыдущего этапа, б) решить по известным методикам поставленную им задачу без многовариантного анализа и защитить результаты, в) передать их тем, кто запросит. На этом свою роль в проекте они считают исчерпанной. При этом цель всего проекта им представляется весьма абстрактной, значимой лишь для тех, кто выполняет работы завершающего этапа, по их мнению, это, как

правило, экономисты. Главное для них – получить подтверждение от ГИПа, что, решая свои задачи, они получили правильный результат. И только в процессе командной работы над проектом, регулярных итераций приходит понимание неоднозначности их «правильных» результатов, что конечный результат проекта формируется как непросто достигаемый компромисс между всеми членами команды, и, более того, что проектные решения, обеспечившие команде победу в тендере на получение лицензии, вполне возможно, придется пересматривать на этапе реализации проекта.

Параллельно с работой над проектом в режиме, определенном дорожной картой, в ЦУРМе для участников проектной команды проводятся занятия-консультации по

использованию в нефтедобыче современных инструментальных средств цифровой трансформации проектной деятельности программных продуктов для отдельных подсистем, в частности применяемых ПАО «Газпром Нефть» – отечественным лидером в этом направлении – таких программных комплексов, как «цифровая добыча» и «цифровое бурение», «когнитивный геолог», «когнитивный инжиниринг», «виртуальный промысел», а также цифровых платформ, объединяющих эти продукты в единую систему управления месторождением на всех этапах его жизненного цикла [16].

На рисунке 6 представлен слайд с примером основных проектных решений, принятых одной из междисциплинарных команд в ходе выполнения проекта.

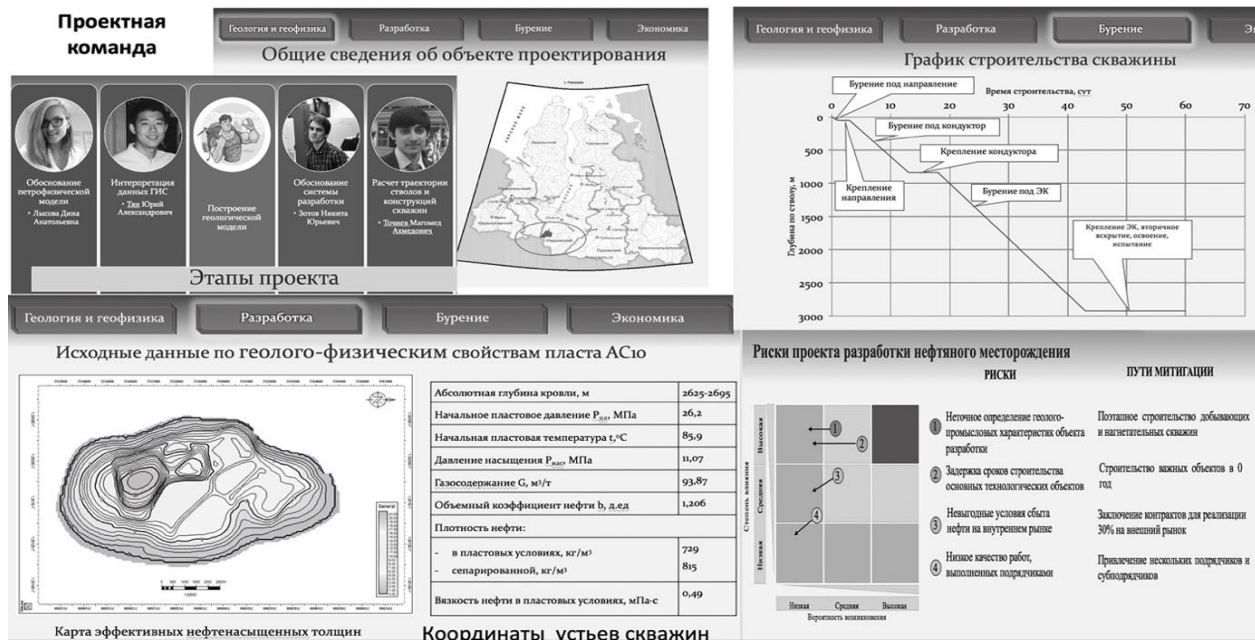


Рисунок 6. – Одна из проектных команд и ее некоторые проектные решения

Как видно из рисунка, указанные проектные решения принимались и утверждались ГИПом с учетом возможных рисков. Иначе говоря, были ответственными решениями. Так, риск существенной погрешности исходных данных при построении 3-D геологической модели залежи, потребовал вести буровые работы при сооружении добывающих и нагнетательных скважин поэтапно, последовательно с тем, чтобы информация, получаемая в ходе бурения каждой скважины, передавалась геологам для уточнения модели и, соответственно, корректировки проектов следующих скважин. Риск возможного

неудовлетворительного качества скважин вследствие недостаточной квалификации буровой бригады, потребовал принять решение о распределении всего объема буровых работ по нескольким подрядчикам. Оценивая риски несоблюдения графиков буровых работ по причинам логистического характера, проектная команда приняла решение о развертывании работ по строительству инфраструктурных объектов на промысле (в частности, систем сбора и подготовки скважинной продукции) до начала буровых работ.

*Заключение.* Резюмируя все вышеизложенное, еще раз подчеркнем основные тезисы настоящей статьи.

1. Ведущие университеты России – вошедшие в программу «5-100», национальные исследовательские университеты – получили право вести образовательную деятельность по собственным стандартам и выходить за рамки требований ФГОС. Руководствуясь этим правом, Губкинский университет счел необходимым развивать у своих студентов компетенцию профессиональной ответственности как обязательную для инженеров нефтегазового профиля. Исходя из требований, действующих в Российской Федерации профессиональных стандартов мы считаем, что она обязательна для специалистов любого профиля и поэтому должна быть включена в перечень универсальных компетенций ФГОС ВО.

2. Универсальные компетенции по своей сути являются деятельностными, не знаниевыми. Следовательно, овладеть ими и развивать их целесообразно, даже необходимо в учебной деятельности. Деятельность – это система разделения труда. Особенностью нефтегазового производства является его многопрофильность,

здесь система разделения труда объединяет работников множества профессий и специальностей, в том числе несмежных. Воспроизводить в стенах вуза подобную деятельность как учебную в рамках виртуального (цифрового) предприятия – нефте- или газодобывающего предприятия явилось «ноу-хау» университета. С этим проектом университет победил в конкурсе инновационных образовательных программ, проведенном Минобрнауки РФ в 2006–2007 годах, а в 2015 году этот проект был удостоен премии Правительства РФ в области образования.

3. Накопленный университетом опыт убедительно показал, что привлечение студентов к разработке сценариев образовательного процесса в этой новой среде обучения, то есть к проектированию междисциплинарной учебной деятельности на виртуальном предприятии, в частности, деятельности по разработке концепции освоения виртуального месторождения, является эффективным способом развития у них компетенций системного мышления, умения работать в команде, профессиональной ответственности, коммуникативности.

### Литература:

1. Телешова И.Г. ФГОС ВО 3++. Примерные программы: содержание, принципы разработки [Электронный ресурс] / И.Г. Телешова. – Режим доступа: <https://www.econ.msu.ru/sys/raw.php?o=69133&p=attachment>
2. Уровни квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов / Постановление Правительства РФ от 22.01.2013 №23 // Собрание законодательных актов РФ. – 2013. - № 4. - С. 293.
3. Шейнбаум В.С. Методология инженерной деятельности / В.С. Шейнбаум. - Н. Новгород, 2007. - 360 с.
4. Боровков А.И., Рябов Ю.А., Марусева В.М. Новая парадигма цифрового проектирования и моделирования глобально конкурентоспособной продукции нового поколения / А.И. Боровков, Ю.А. Рябов, В.М. Марусева // Цифровое производство: методы, экосистемы, технологии. - МШУ СКОЛКОВО. – 2018. – С. 24–44.
5. Щедровицкий Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности / Г.П. Щедровицкий // Избранные труды. – Школа культурной политики. – 1995. – 800 с.
6. Назаретян А.П. Кошмары и надежды сингулярности (заметки к дискуссии) / А.П. Назаретян // Историческая психология и социология истории. – 2018. – Т. 1. - № 11. – С. 115-123.

7. Левенчук А.Е. Системное мышление: учебник / А.Е. Левенчук // М. Ridero. – 2020. – 800 с.
8. Мартынов В.Г., Шейнбаум В.С. Реализация междисциплинарного обучения в виртуальной среде проектной и производственной деятельности / В.Г. Мартынов, В.С. Шейнбаум, П.В. Пятибратов, С.А. Сарданашвили // Инженерное образование. - 2014. - № 14. - С. 5-11.
9. Шейнбаум В.С. Инженерная деятельность как объект проектирования / В.С. Шейнбаум // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 6.
10. Философский энциклопедический словарь. - М.: ИНФРА-М., 2003. - 575 с.
11. Гаспарский В. Системная методология. Некоторые замечания о ее природе, структуре и применении: сборник / В. Гаспарский // Системные исследования / Ежегодник. - М.: Наука, 1977. - С. 282.
12. Щедровицкий П.Г. Вызовы III промышленной революции инженерному вузу. Лекция в РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина 25.05. 2016 [Электронный ресурс] / П.Г. Щедровицкий. – Режим доступа: [www.Shchedrotsickiy.com](http://www.Shchedrotsickiy.com)
13. Джонс Дж.К. Методы проектирования / Дж.К. Джонс; пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
14. Анисимова В.В., Сериков В.В. Педагогическое проектирование деятельности: объективные и субъективные основания / В.В. Анисимова, В.В. Сериков // Вестник Оренбургского университета. – 2004. – № 2. – С. 63-69.

15. Приказ Минприроды России от 20.09.2019 N 639 "Об утверждении Правил подготовки технических проектов разработки месторождений углеводородного сырья" (Зарегистрировано в Минюсте России 02.10.2019 № 56103).

16. Цифровая добыча: «Газпром нефть» объединяет цифровыми технологиями весь цикл освоения месторождений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www. Gazprom-neft.ru](http://www.Gazprom-neft.ru)

### References:

1. Teleshova I.G. FSES HE 3 ++. Sample programs: content, principles of development [Electronic resource] / I.G. Teleshova. - Access mode: <https://www.econ.msu.ru/sys/raw.php?o=69133&p=attachment>

2. Levels of qualifications for the development of draft professional standards / Decree of the Government of the Russian Federation from January 22, 2013 No. 23 // Collection of legislative acts of the Russian Federation. - 2013. - № 4. - P. 293.

3. Sheinbaum V.S. Methodology of an engineering activity / V.S. Sheinbaum. - N. Novgorod, 2007. - 360 p.

4. Borovkov A.I., Ryabov Yu.A., Maruseva V.M. New paradigm of digital design and modeling of globally competitive new generation products / A.I. Borovkov, Yu.A. Ryabov, V.M. Maruseva // Digital production: methods, eco-systems, technologies. - LNA SKOLKOVO. - 2018. - P. 24–44.

5. Shchedrovitsky G.P. Initial representations and categorical means of the theory of activity / G.P. Shchedrovitsky // Selected Works. - School of Cultural Policy. - 1995. - 800 p.

6. Nazaretyan A.P. Nightmares and hopes of singularity (notes for discussion) / A.P. Nazaretyan // Historical psychology and sociology of history. - 2018. - T. 1. - № 11. - S. 115-123.

7. Levenchuk A.E. Systemic way of thinking: textbook / A.E. Levenchuk // M. Ridero. - 2020. - 800 p.

8. Martynov V.G., Sheinbaum V.S., Pyatibratov P.V., Sardanashvili S.A. Implementation of interdisciplinary training in a virtual environment of design and production activities / V.G. Martynov, V.S. Sheinbaum, P.V.

Pyatibratov, S.A. Sardanashvili // Engineering Education. - 2014. - № 14. - С. 5-11.

9. Sheinbaum V.S. Engineering activity as a design object / V.S. Sheinbaum // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 6.

10. Philosophical Encyclopedic Dictionary. - M.: INFRA-M., 2003. - 575 p.

11. Gasparsky V. System methodology. Some remarks about its nature, structure and application: collection / V. Gasparsky // System research / Yearbook. - M.: Nauka, 1977. - P. 282.

12. Shchedrovitsky P.G. Challenges of the III industrial revolution to an engineering university. Lecture at the Russian State University of Oil and Gas (NRU) named after I.M. Gubkin 25.05. 2016 [Electronic resource] / P.G. Shchedrovitsky. - Access mode: [www.Shchedrotsickiy.com](http://www.Shchedrotsickiy.com)

13. Jones J.K. Design methods / J.K. Jones; trans. from English – 2<sup>nd</sup> ed. - M.: Mir, 1986. - 326 p.

14. Order of the Ministry of Natural Resources of Russia from 20.09.2019 N 639 "On approval of the Rules for the preparation of technical projects for the development of hydrocarbon deposits" (Registered with the Ministry of Justice of Russia from 02.10.2019 No. 56103).

15. Anisimova V.V., Serikov V.V. Pedagogical design of activity: objective and subjective foundations / V.V. Anisimova, V.V. Serikov // Bulletin of the Orenburg University. - 2004. - № 2. - S. 63-69.

16. Digital production: "Gazprom Neft" digital technologies integrate the entire cycle of field development [Electronic resource]. - Access mode: [www. Gazprom-neft.ru](http://www. Gazprom-neft.ru)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

### Сведения об авторах:

**Шейнбаум Виктор Соломонович** (г. Москва, Россия), кандидат технических наук, профессор, советник ректора, Российский государственный университет нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, e-mail: [shvs@gubkin.ru](mailto:shvs@gubkin.ru)

**Пятибратов Петр Вадимович** (г. Москва, Россия), кандидат технических наук, доцент, декан факультета разработки нефтяных и газовых месторождений, Российский государственный университет нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, e-mail: [pyatibratov.p@gubkin.ru](mailto:pyatibratov.p@gubkin.ru)



УДК 37.013

## Структура командной компетенции

### The structure of team-work competence

**Кудаков О.Р.**, Казанский государственный энергетический университет, kipchack\_oleg@mail.ru

**Данилов В.А.**, Казанский государственный энергетический университет; Казанский (Приволжский) федеральный университет, vad-dan88@mail.ru

**Матушанский Г.У.**, Казанский государственный энергетический университет, grigmat@bk.ru

**Kudakov O.**, Kazan State Power Engineering University, kipchack\_oleg@mail.ru

**Danilov V.**, Kazan State Power Engineering University; Kazan Privolzhsky Federal University, vad-dan88@mail.ru

**Matushansky G.**, Kazan State Power Engineering University, grigmat@bk.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.010

**Ключевые слова:** командная компетенция, структура, компоненты, команда, подход.

**Keywords:** team competence, structure, components, team, approach.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения структуры командной компетенции, которая утверждена в ФГОС 3++ уровня бакалавриата: это ОК-5 – способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия; и УК-4 – готовность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде. Целью статьи является представление: а) структуры компетенции в различных интерпретациях; б) структурной модели командной компетенции. Для достижения цели был проведен сравнительный анализ зарубежных и отечественных источников. В частности, даны американские интерпретации структуры компетенции, выявлены недостатки диагностического инструментария оценивания сформированности компетенции в рамках компетентностного функционального подхода. В качестве компонентов структурной модели командной компетенции предложены: способности к освоению новых видов деятельности, навыки коммуникаций, черты и психологические особенности, готовность выполнять predetermined действия, ценностные ориентации и мотивация, теоретические знания, готовность к принятию решений. Статья предназначена для исследователей в области образования, педагогических работников, в том числе и тренеров спортивных вузовских команд.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the need to study the structure of team-work competence, which is approved by the Federal State Educational Standard of 3 ++ undergraduate level: this is GC-5 about the ability to work in a team, tolerantly perceive social, cultural and personal differences; and UC-4 on the readiness to carry out social interaction and to fulfill their role in the team. The purpose of the article is to present: a) the structure of competence in different interpretations; b) a structural model of team competence. To achieve the goal, a comparative analysis of foreign and Russian sources was carried out. In particular, American interpretations of the structure of competence are given, the shortcomings of the diagnostic tools for assessing the formation of competence within the framework of the competence-based functional approach are revealed. The following are proposed as components of the structural model of team-work competence: the ability to master new types of activity, communicative skills, traits and psychological characteristics, readiness to perform predetermined actions, value orientations and motivation, theoretical knowledge, readiness to make decisions. The article is intended for researchers in the field of education, pedagogical workers, including coaches of university sports teams.

**Введение.** Структура компетенции находится в области пристального интереса ученых, которые предлагают различные комбинации

компонентов компетенции, исходя из поставленных задач исследований. Без четкого определения результатов данных решений

невозможно строить никакие образовательные подвиги в рамках доминирующего (пока еще) компетентностного подхода. Анализ соответствующей литературы дал нам основание для следующих измышлений. Еще Дж. Локк, один из отцов-основателей компетентностного подхода, вкладывал в основу образования формирование практических знаний и воспитание хороших манер и знания света. Среди обязательных предметов Дж. Локк называл письмо, рисование, родной язык, географию, арифметику, этику, историю, законоведение, бухгалтерское дело вкупе с занятием полезным ремеслом (садоводческим, гравировальным, токарным и т.д.), мотивируя тем, что все это может пригодиться будущему предпринимателю [1;2].

Его системные взгляды были положены в фундамент всей англо-саксонской педагогики, которая после распада СССР и деидеологизации советской педагогической школы стала доминировать во всем мире. Конечно, само понятие «компетенция» Дж. Локк не рассматривал в своих произведениях, но ориентация на практические знания и умение успешно взаимодействовать в социуме остались во главе угла всей идеологии компетентностного подхода.

*Материалы исследования.* С чем же подошли к XXI веку западные теоретики и практики в ключевом вопросе о структуре «компетенции». Дж. Равен, один из тех, кто первым ввел понятие «компетенция» в педагогический оборот, предложил ее структуру, исходя из когнитивной и эмоциональной сфер [3]. Это был психологический подход, который, однако, не получил должного распространения. Впоследствии, британские педагоги предложили описывать компетенции, исходя из так называемого «функционального» подхода. Ключевыми словами здесь выступали: квалификация, способности (делать что-либо хорошо в соответствии со стандартом или выполнять определенную роль), физические или интеллектуальные качества, поведение [4]. В настоящее время данный подход трансформировался в Дублинские дескрипторы, являющиеся описаниями результатов обучения (что должен знать, понимать и/или уметь обучаемый по завершении учебной программы) и принятыми в Европе как ориентиры при проектировании образовательных программ. Наиболее известны две системы: 1) рамочное описание квалификации для Европейского пространства высшего образования (*Framework for Qualifications of the ENEA – QF-ENEA*) и 2)

Европейские рамочные описания квалификаций для обучения в течение жизни (*The European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF*). Главными ориентирами выступали: «знание основ и истории соответствующей дисциплины; способность логично и последовательно представить освоенное знание; способность контекстуализировать новую информацию и давать ее толкование; понимание общей структуры дисциплины; способность использовать методы критического анализа и развития теорий; способность правильно использовать методы и техники дисциплины; способность оценить качество исследований в данной предметной области; способность понимать результаты экспериментальной проверки научных теорий» [5].

Для педагогов США, являющимися, как правило, сторонниками «инструментальной педагогики» Дж. Дьюи, понятие «компетенция» очерчивается либо качествами личности, либо знаниями, умениями способностями. Там используется аббревиатура KSAO (знания (knowledge); умения (skills); способности (abilities); иные характеристики (other)). Данная структура создавала определенные сложности в диагностике компонентов KSAO: уровни формирования знаний и умений успешно проверялись с помощью многочисленных тестов и деятельностных заданий, а вот способности (A) и иные характеристики (O), обозначающие физическое состояние, поведение и т.п., не всегда имели надежный диагностический инструментарий. В более современных исследованиях аббревиатура KSAO заменялась на KSA, где (A) чаще всего – «отношение» (attitudes). Общая критика использования KSAO/KSA включает в себя следующие минусы: сложность в описании прикладных процессов; путаница из-за различий между терминами, особенно навыками и способностями [6].

Помимо структур KSAO/KSA, более широко используемых в рекрутинговой сфере, в университетах еще используется другая структура: так называемые «мягкие навыки» (soft skills) и «жизненные навыки» (life skills), в которые включаются, например, коммуникативные навыки (communications skills), навыки проведения переговоров (negotiation skills) и т.д.

Вообще, язык оценки уровней сформированности компетенций в США очень формализован: они могут называться, «нулевой», «начальный», «продвинутый» и т.д. Более важным является наличие индикаторов, определяющих соответствие сформированности

тому или иному уровню. Например, для «поведенческой компетенции» характерно наличие следующих индикаторов: стимулирует/не стимулирует собеседников высказываться; развернуто/не развернуто отвечает на вопросы; дает/не дает собеседнику высказаться и т.д. Такие индикаторы могут быть прописаны очень подробно и занимать подчас несколько страниц. Например, М.Д.Макгинти (Meghan D.McGinty) и др. проводили исследование с целью выявления предпочтений руководителей тем или иным индикаторам КСА, необходимым для повседневной работы своих сотрудников уровня магистров. Наибольшие проценты (в диапазоне от 90 до 70) получили следующие индикаторы: «доступное устное сообщение идей и информации»; «сбор достоверной информации»; «передача идей и информации в понятной письменной форме»; «мультикультурализм»; «быстрая адаптация в ответ на меняющиеся обстоятельства»; «демонстрация межрасовой толерантности»; «убежденность в высказываниях» [7].

При рассмотрении структуры KSAO С. Крумм и Г. Хётел (Krumm, Stefan; Hertel, Guido) применительно к виртуальным командам предлагали следующие индикаторы: чувство доверия, чувство сплоченности, умение эффективно общаться, навыки самоуправления, обладание культурным разнообразием, быстрая приспособляемость, умение работать в условиях неопределенности. Структура KSAO, предложенная ими, выглядит следующим образом:

1. Поддержка и сотрудничество (Supporting & Cooperating): координация между членами команды; взаимная поддержка/сотрудничество; межличностное доверие; инициатива; командная идентификация; общение.

2. Организация и выполнение (Organizing & Executing): лояльность; целостность; добросовестность.

3. Создание и концептуализация (Creating & Conceptualizing): независимость; креативность; ориентация на обучение [8].

Анализируя данную структуру можно отметить, что сформированность одной части предложенных компонентов можно определить только с помощью тестирования и самодиагностики; а другой – внутренними предпочтениями, усиливающими субъективность общей оценок.

Формированию компетенции командной работы в зарубежных вузах отводится достаточно много времени. Упор делается на развитие умений слушать других, задавать вопросы,

выражать и аргументировать свое мнение, делиться информацией. Также очень важным считается оказание помощи коллегам, принятие участия в коллективных обсуждениях и т.д. Кроме того, требуется не только самому быть активным, но и быть побудителем для других [9].

Отечественная школа предлагает различные варианты структуры компетенций. А. Хуторский видит в ней руководящий деятельностный элемент [10], М. Смородинова – готовности, способности и некие требования к знаниям, умениям, навыкам [11], П. Корчемный – новообразования, появляющиеся в ходе профессионального образования [12], Н. Розов выделяет в компетенции три компонента: смысловой, проблемно-практический и специализированный [13]. В. Сагитова к описанной Н. Розовым структуре добавляет компоненты личности и ценностно-мотивационный компонент [14]. О важности мотивационного компонента говорят Т. Черняева и Е. Преображенская [15], Е. Харитоновна предлагает двухчастную композицию: общую и практическую, где в первую попали способности обучаемого к участию в различных общественных процессах (ответственность, участие в групповом принятии решений, терпимость и др.), а во вторую – умения адаптироваться к конкретным ситуациям и выполнять конкретные виды практической деятельности [16]. Данная позиция просматривается в работах Э.Ф. Зеера, который в структуру компетенции включает деятельностные знания, умения, навыки, мотивационную и эмоционально-волевую сферы [17]. Т.А. Лескина в развитие формулировок данной школы добавляет аффективные компоненты [18].

Признаком системности обладает структура, предлагаемая О.Л. Чулановой. Она предлагает иерархию в виде обратной пирамиды, поуровнево включающую знания (теоретические и профессиональные), умения (практически применяемые знания), навыки (конкретные и универсальные) (ЗУН), способности (к освоению новых видов деятельности), ценностные ориентации и характеристики мотивации, личностные и психологические особенности, – из которой видно, что компетенция вбирает в себя часть ЗУН и профессионально-важных качеств (ПВК) [19].

В своем докторском исследовании О.Л.Чуланова развила свои представления о структуре компетенции, дополнив ее наличием родовых признаков. Так, компетенция, по ее мнению, обладает адресностью, дискретностью, лояльностью и конгруэнтностью. Под

адресностью и дискретностью понимается принадлежность компетенции к определенным областям знания, умениям, навыкам и отделимость ее от других деятельностей. Под лояльностью понимается направленность компетенций на реализацию задач организации и укрепление организационной культуры; конгруэнтностью - соответствие целям и миссии организации. К полной универсальной структуре компетенций автор добавляет методики тренировки и методики внедрения [20].

*Результаты исследования.* Поскольку нас более интересует компетенция, ответственная за способность применять знания, умения и личные качества для успешной деятельности в командной работе, то, например, в компонент «ПВК» могут быть включены «доверительность», «взаимоуважение», «взаимоподотчетность» и др.

Назовем критерии, исходя из которых, сформулируем рабочее понятие командной компетенции: 1) каким образом формируются компетенции; 2) в каких условиях происходит их формирование. Сообразно им, командная компетенция – это результат формирования способностей и готовности к командной деятельности в процессе обучения. Подчеркнем, компетенция всегда относится к сфере обучения, в отличие от компетентности, всегда относящейся к профессиональной (реальной/квази/псевдо) деятельности.

Используя формулировки родовых признаков компетенции, изложенных О.Л. Чулановой, предложим таковые в переложении на командную компетенцию (КК): 1) адресность (каждая компетенция должна быть четко определена и охватывать отдельную область ЗУН); 2) дискретность (компетенция должна относиться к определенной деятельности, которая может быть четко отделена от других деятельностей); 3) лояльность (компетенция направлена на реализацию задач команды); 4) конгруэнтность (компетенция должна соответствовать целям и миссии команды).

К примеру, специфика командной компетенции, формируемой в условиях обучения студентов игре в баскетбол, будет выражаться в дополнительном включении элементов, характеризующих данную командную игру. Н. Ляликова и Т. Байбакова отмечают быстроту, силу, ловкость, выносливость, координационные возможности, устойчивость, переключаемость, обладание реакции на движущиеся объекты [21]. Известно, что баскетбол (как и гандбол) – игра очень быстрая. Её отличают резкие смены темпа, быстрая реакция и сообразительность, феноменальная способность чувствовать не

только локоть своего игрока, но и умение предвосхищать его действия; интуиция вообще и в частности. И все это должно реализовываться в условиях закрытого помещения под постоянным прессингом соперника, давления публики, предвзятости судей и т.д. [22]. Отсюда, способности к освоению новых видов деятельности, как и готовность выполнять predetermined действия, будут в числе преобладающих в структуре командной компетенции.

Другим важным компонентом данной структуры являются навыки коммуникаций, ответственные за создание комфортного климата команды. Это высокий уровень сотрудничества, основанный на понимании и доверии; ответственность, когда необходимо понимать свою роль в команде и выполнять взятые на себя обязательства; уважение других и самоуважение, когда, несмотря на неудачи и конфликты, важно уметь ценить существование других и не принижать свое собственное существование; честность, когда лучше прямо и откровенно сказать о неприятном, но нужном, чем промолчать или сказать что-либо невнятное; единство, которое строится на представлении об общем благе команды; совместимость членов команды, которая обеспечивает слаженность и эффективность действий команды; приемлемый статус для каждого спортсмена, когда нет страт с особо привилегированными или явно второстепенными и др. Сформированные навыки коммуникаций являются показателем прочности, устойчивости и слаженности работы команды.

Следующий компонент структуры компетенции напрямую связан с предыдущим. Его мы определяем как черты и психологические особенности, о которых можно много чего говорить; остановимся только на примере, говорящем о влиянии данного компонента на формирование ролевой дифференциации в команде. Пожалуй, в любой команде существуют безоговорочные альфа-лидеры; бета-лидеры, уступающие по авторитетности первым, но все же могущие оказать влияние на часть команды; так называемое «болото», подчиняющееся власти лидеров; неприсоединившиеся, не подчиняющиеся власти лидеров, но и не имеющие никакого влияния; генераторы идей, потенциально находящиеся в любой страте.

Каждый спортсмен в команде имеет определенный ранг, соответствующий его статусному положению, межличностной роли и амплуа: чем выше ранг спортсмена, тем большей властью и авторитетом он пользуется внутри команды. Бывает, что высокой властью и

авторитетом пользуется далеко не самый сильный спортсмен в команде. Однако чем и отличается спорт, что в нем авторитет завоевывается непосредственно на футбольном поле, баскетбольной или хоккейной площадке. Перед руководителями команды стоят задачи не только по распределению грамотного функционала, но и по контролю за гармоничным ролевым распределении – это шаг к созданию адекватной и гибкой команды, не подверженной негативному влиянию разнообразных внешних и внутренних факторов.

Формирование у членов команды понимания поставленных общих целей и умения предлагать формулировки целей важны тем, что в процессе достижения результата деятельности члены команды прорабатывают все детали и таким образом проникаются содержательной составляющей своей командной деятельности. Мотивацией здесь может выступить внутренне принятие решения побороться за отличные результаты, чтобы заслужить поощрение родителей (подарок, поездка и т.д.); получить грамоту, медаль или грант; реализовать деятельность, связанную с научным интересом и др. В спортивной командной деятельности само понятие «игра в команде» становится потребностью, победа в игре – целью,

благоприобретаемое после победы – мотивом, нахождение аргументации для принятия решения реализовать себя на максимум – мотивацией. Блок мотивации выполняет в структуре командной компетенции следующие функции: является пусковым механизмом деятельности; поддерживает необходимый уровень активности в процессе тренировочной и соревновательной деятельности; регулирует содержание активности, использование различных средств деятельности для достижения желаемых результатов.

В качестве заключительных компонентов структуры КК рассматриваются теоретические знания и готовность к принятию решений. По нашему мнению, они являются универсальными компонентами структуры компетенции. Решение задачи по формированию знаний должно осуществляться посредством овладения системой понятий, позволяющих описывать ситуацию, в рамках которой осуществляется командная деятельность. Готовность к принятию решений ответственны за такими аспектами деятельности, как методы коллективного принятия решений, координация совместных действий и др.

Таким образом, ядро командной компетенции можно представить следующим образом, см. рисунок 1.

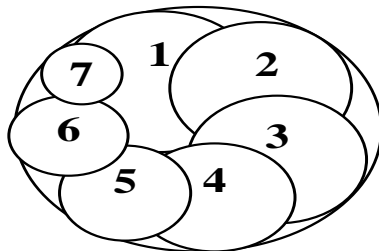


Рисунок 1. – Ядро командной компетенции

Где:

1. Способности к освоению новых видов деятельности.
2. Навыки коммуникаций.
3. Черты и психологические особенности.
4. Готовности выполнять predetermined действия.
5. Ценностные ориентации и мотивация.
6. Теоретические знания.
7. Готовности к принятию решений.

*Заключение.* Структура командной компетенции отличается интегративной природой и представляет собой единство составляющих ее компонентов: деятельностного, коммуникационного, мотивационного, ценностно-смыслового, знаниевого,

поведенческого. Типичные составляющие командной компетенции включают: умение работать в группе; способность к принятию решений; готовность к генерированию идей; мотивация к личному развитию; навыки оказывать влияние; способность к управлению отношениями и т.д.

Представление о структурных компонентах компетенции позволяет осмысленно реализовывать их в командной и иной деятельности. Не вызывает сомнения и тот факт, что каждая компетенция имеет свои особенные структурные элементы и связи между ними, но вместе с тем считаем возможным и необходимым определить базовые (универсальные) компоненты компетенций. Разработка базовых компонентов

компетенции и их максимальная конкретизация позволят повысить эффективность процесса их формирования. Рассмотренная совокупность

компонентов командной компетенции не должна рассматриваться как завершенная система.

### Литература:

1. Локк Дж. Мысли о воспитании. Сочинения в 3 томах: Т. 3 / Дж. Локк. - М.: Мысль, 1988. - 668 с.
2. Локк Дж. Об управлении разумом. Сочинения в 3 томах: Т. 2 / Дж. Локк. - М.: Мысль, 1985. - 560 с.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. - М., 2002. - 396 с.
4. Спенсер Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы / Л.М. Спенсер, С.М. Спенсер. - М.: ГИППО, 2005. - 372 с.
5. Энциклопедический словарь-справочник «Профессиональное образование»: в 2-х томах: Т. 1: Термины по методологии, теории и практике профессионального образования; под научной редакцией академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Г.В. Мухаметзяновой. - Казань: ИППО РАО, 2013. - 433 с.
6. John Reh, F. KSA: Using the Knowledge, Skills and Abilities Model [Электронный ресурс] // Updated November 30, 2019. - Режим доступа: <https://www.thebalancecareers.com/understanding-knowledge-skills-and-abilities-ksa-2275329>
7. Meghan D. McGinty, PhD, Brian C. Castrucci, MA, and Debra M. Rios, DrPH. Assessing the Knowledge, Skills, and Abilities of Public Health Professionals in Big City Governmental Health Departments // Journal of Public Health Management and Practice. 2018 Sep; 24(5): 465-472. Published online 2017 Dec 13. DOI: 10.1097/PHH.0000000000000747.
8. Krumm, Stefan; Hertel, Guido. Knowledge, Skills, Abilities and Other Characteristics (KSAOs) for Virtual Teamwork. In book: The Psychology of Digital Media and WorkPublisher: East Sussex, UK: Psychology Press.Editors: Bakker, Derks. P. 83.
9. Малышева А.Д. Способность работать в команде как общекультурная компетенция студентов вуза [Электронный ресурс] / А.Д. Малышева // Современные проблемы науки и образования. - 2017. - № 2. - Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26191>
10. Хуторский А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Эйдос: интернет-журнал. - 2005. - № 4. - Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
11. Смородинова М.В. Технология формирования предметной компетенции учащихся основного звена общеобразовательной школы / М.В. Смородинова // Теория и практика образования в современном мире / Материалы II Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, ноябрь 2012). - СПб., 2012. - С. 93-94.
12. Корчемный П.А. Психологические аспекты компетентностного и квалификационного подходов в обучении / П.А. Корчемный // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та.

- Сер.: Психологические науки. - 2012. - № 1. - С. 26-35.
13. Розов Н. Ценности гуманитарного образования / Н. Розов // Высшее образование в России. - 1996. - № 1. - С. 85-89.
14. Сагитова В.Р. Феномен компетенции: понятие, структура, условия формирования / В.Р. Сагитова // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. - 2015. - Т. 15. - Вып. 2. - С. 59-62.
15. Черняева Т.Н., Преображенская Е.В. Высшее профессиональное образование: компетентностно-ориентированный контекст / Т.Н. Черняева, Е.В. Преображенская // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. - 2014. - Т. 3. - Вып. 2. - С. 113-120.
16. Харитонова Е.В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» / Е.В. Харитонова // Успехи современного естествознания. - 2007. - № 3. - С. 67-68.
17. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. Известия УРО РАО. - 2005. - № 3(33). - С. 27-40.
18. Лескина Т.А. О соотношении понятий «компетенция» и «компетентность» / Т.А. Лескина // Человек. История. Культура. Исторический и философский альманах. - Саратов, 2012. - С. 117-122.
19. Чуланова О.Л. Компетенции управленческого персонала организации как фактор повышения ее эффективности в соответствии со стратегическими целями [Электронный ресурс] / О.Л. Чуланова // Интернет-журнал «Науковедение». - 2016. - Том 8. - № 6. - Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/37EVN616.pdf>
20. Чуланова О.Л. Формирование и развитие компетентностного подхода в работе с персоналом: теория, методология, практика: автореф. дис. ... д-ра эконом. наук: 08.00.05 / Чуланова Оксана Леонидовна. - Москва. - 2014. - 51 с.
21. Ляликова Н.Н., Байбакова Т.В. Воспитание конкурентно способной личности средствами избранного вида спорта (на примере баскетбола) / Н.Н. Ляликова, Т.В. Байбакова // «Омские социально-гуманитарные чтения-2017» / Материалы X Международной научно-практической конференции. Омск, 20-21 апреля 2017 г. - Омск: Изд-во: Омский государственный технический университет, 2017. - С. 328-332.
22. Данилов В.А. Структура командной компетенции, формируемой у студентов вуза: в 3-х томах / В.А. Данилов // Актуальные вопросы инженерного образования: содержание, технологии, качество / Материалы VIII Всероссийской научно-методической конференции. - Казань: Казанский государственный энергетический университет, 2018. - С. 29-33.

### References:

1. Locke J. Thoughts on education. Works in 3 volumes: T. 3 / J. Locke. - M.: Mysl, 1988. - 668 p.
2. Locke J. About cognitive management. Works in 3 volumes: T. 2 / J. Locke. - M.: Mysl, 1985. - 560 p.
3. Raven J. Competence in modern society. Identification, development and implementation / J. Raven. - M., 2002. - 396 p.
4. Spencer L.M., Spencer S.M. Competencies at work. Models of maximum work efficiency / L.M. Spencer, S.M. Spencer. - M.: GIPPO, 2005. - 372 p.

5. Encyclopedic dictionary-reference book "Vocational education": in 2 volumes: Vol. 1: Terms on the methodology, theory and practice of vocational education; under the scientific editorship of Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor G.V. Mukhametzhanova. - Kazan: IPPPO RAO, 2013. - 433 p.
6. John Reh, F. KSA: Using the Knowledge, Skills and Abilities Model [Electronic resource] // Updated November 30,

2019. - Access mode: <https://www.thebalancecareers.com/understanding-knowledge-skills-and-abilities-ksa-2275329>

7. Meghan D. McGinty, PhD, Brian C. Castrucci, MA, and Debra M. Rios, DrPH. Assessing the Knowledge, Skills, and Abilities of Public Health Professionals in Big City Governmental Health Departments // Journal of Public Health Management and Practice. 2018 Sep; 24 (5): 465-472. Published online 2017 Dec 13. DOI: 10.1097/PHH.0000000000000747.

8. Krumm, Stefan; Hertel, Guido. Knowledge, Skills, Abilities and Other Characteristics (KSAOs) for Virtual Teamwork. In book: The Psychology of Digital Media and Work/Publisher: East Sussex, UK: Psychology Press. Editors: Bakker, Derks. P. 83.

9. Malysheva A.D. Ability to work in a team as a general cultural competence of university students [Electronic resource] / A.D. Malysheva // Modern problems of science and education. - 2017. - № 2. - Access mode: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26191>

10. Khutorskoy A.V. Technology of designing key and subject competences [Electronic resource] / A.V. Khutorskoy // Eidos: Internet magazine. - 2005. - № 4. - Access mode: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

11. Smorodina M.V. Technology of the formation of students' subject competence as the main link of a comprehensive school / M.V. Smorodina // Theory and practice of education in the modern world / Materials of the II Intern. scientific. conf. (St. Petersburg, November 2012). - SPb., 2012. - S. 93-94.

12. Korchemny P.A. Psychological aspects of competence and qualification approaches in teaching / P.A. Korchemny // Bulletin of Moscow state region un-ty. Ser.: Psychological Sciences. - 2012. - № 1. - S. 26-35.

13. Rozov N. Values of humanitarian education / N. Rozov // Higher education in Russia. - 1996. - № 1. - S. 85-89.

14. Sagitova V.R. The phenomenon of competence: concept, structure, conditions of formation / V.R. Sagitova // Izv. Sarat. un-that. New ser. Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy. - 2015. - T. 15. - Issue. 2. - S. 59-62.

15. Chernyaeva T.N., Preobrazhenskaya E.V. Higher

vocational education: competence-oriented context / T.N. Chernyaeva, E.V. Preobrazhenskaya // Izv. Sarat. un-that. New ser. Ser. Acmeology of education. Developmental psychology. - 2014. - T. 3. - Issue. 2. - S. 113-120.

16. Kharitonova E.V. To the definition of the concepts of "competence" and "competency" / E.V. Kharitonova // Successes of modern natural science. - 2007. - № 3. - S. 67-68.

17. Zeer E.F. Competence-based approach to education / E.F. Zeer // Education and Science. News URO RAO. - 2005. - № 3(33). - S. 27-40.

18. Leskina T.A. On the relationship between the concepts of "competence" and "competency" / T.A. Leskina // Man. History. Culture. Historical and Philosophical Almanac. - Saratov, 2012. - S. 117-122.

19. Chulanova O.L. Competences of organizations' management personnel as a factor of increasing its efficiency in accordance with strategic goals [Electronic resource] / O.L. Chulanova // Internet magazine "Science of Science". - 2016. - Volume 8. - № 6. - Access mode: <http://naukovedenie.ru/PDF/37EVN616.pdf>

20. Chulanova O.L. Formation and development of a competence-based approach to work with personnel: theory, methodology, practice: authoref. dis. ... dr. econ. sciences: 08.00.05 / Chulanova Oksana Leonidovna. - Moscow. - 2014. - 51 p.

21. Lyalikova N.N., Baybakova T.V. Education of a competitive personality by means of a chosen kind of sport (for example, basketball) / N.N. Lyalikova, T.V. Baybakova // "Omsk Social and Humanitarian Readings-2017" / Materials of the X International Scientific and Practical Conference. Omsk, April 20-21, 2017 - Omsk: Publishing house: Omsk State Technical University, 2017. - S. 328-332.

22. Danilov V.A. The structure of team competence formed among university students: in 3 volumes / V.A. Danilov // Topical issues of engineering education: content, technology, quality / Materials of the VIII All-Russian Scientific and Methodological Conference. - Kazan: Kazan State Power Engineering University, 2018. - Pp. 29-33.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

#### **Сведения об авторах:**

**Кудаков Олег Робертович** (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры ИиП КГЭУ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет», e-mail: kirchack\_oleg@mail.ru

**Данилов Вадим Александрович** (г. Казань, Россия), аспирант кафедры «История и педагогика» КГЭУ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет»; преподаватель, «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: vad-dan88@mail.ru

**Матушанский Григорий Ушеревич** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой ИиП КГЭУ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет», e-mail: grigmat@bk.ru

УДК 37.03

## Опыт формирования профессиональной направленности бакалавров высшего образования экономических направлений подготовки

### Experience in the formation of professional orientation of bachelors of higher education in economic

**Новикова М.Г.**, АЧОУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА»,  
marinanov68@icloud.com

**Федотенко И.Л.**, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,  
Innafedotenko@mail.ru

**Novikova M.**, Moscow University of Finance and Law MFUA, marinanov68@icloud.com

**Fedotenko I.**, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Innafedotenko@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.011

**Ключевые слова:** направленность личности, профессиональная направленность, социальное партнёрство, межведомственное взаимодействие, бакалавры высшего образования.

**Keywords:** personality orientation, professional orientation, social partnership, interagency interaction, bachelors of higher education.

**Аннотация.** В статье предпринята попытка комплексного рассмотрения наиболее актуальных вопросов развития высшего образования. Авторами рассматривается проблема трудоустройства по специальности и адаптация на предприятиях бакалавров высшего образования экономических направлений подготовки. На основе проведённого теоретического и эмпирического анализа предлагаются пути повышения эффективности формирования профессиональной направленности студентов в современных социально-экономических условиях. В числе перспективных направлений, улучшающих качество профессиональных кадров, определяются межведомственное взаимодействие и социальное партнёрство с образовательными организациями, работодателями, объединениями работодателей и другими заказчиками образования. Подчёркивается, что современному университету необходимо возглавить работу по созданию инновационных производственно-образовательных площадок в регионах, используя имеющиеся современные ресурсы территории. В статье отмечается, что конечные цели и конкретные задачи по формированию профессиональной направленности бакалавров могут быть сформулированы при проведении анализа существующих экономических и социальных условий, а также учитывая особенности современных студентов. Предлагается учитывать потребности конкретных работодателей региона, определять стратегию, методы и формы индивидуальной и групповой деятельности студентов, которая позволяет адекватно оценивать ситуацию на рынке труда, улавливать профессиональные и экономические тенденции территории, использовать имеющиеся возможности, а также выбирать индивидуальные образовательные траектории. Такое взаимодействие в профессиональной сфере будет положительно влиять на развитие профессионального образования, становление личности бакалавра и формирование профессиональной направленности.

**Abstract.** The article attempts to comprehensively consider the most pressing issues of the development of higher education. The authors consider the problem of employment in the specialty and adaptation at the enterprises of bachelors of higher education of economic areas of training. Based on the theoretical and empirical analysis, ways are proposed to increase the effectiveness of the formation of the professional orientation of students in modern socio-economic conditions. Among the perspective directions improving quality of professional staff the interdepartmental interaction and social partnership decide on the educational organizations, employers, associations of employers and other customers of education. It is emphasized that the modern university needs to lead the work on the creation of innovative production and educational sites in the regions, using the existing modern resources of the territory. The article notes that the final goals and specific tasks for the formation of the professional orientation of bachelors can be formulated when analyzing the existing economic and social conditions, as well as taking into account the characteristics of modern students. It is proposed to take into account the needs of specific employers in the region, to



*determine the strategy, methods and forms of individual and group activities of students, which allows adequately assessing the situation in the labor market, capturing the professional and economic trends of the territory, taking advantage of existing opportunities, as well as choosing individual educational trajectories. Such interaction in the professional sphere will positively affect the development of professional education, the formation of the personality of a bachelor's degree and the formation of a professional orientation.*

*Введение в проблему.* Сложная экономическая ситуация в мире, экономические санкции в отношении России, реформирование высшего образования, рост безработицы, «текучесть» профессиональных кадров и снижение благосостояния населения убедительно доказали необходимость пересмотра и модернизации экономической политики территорий. Наиболее сложными в обновлении мы считаем проблему подготовки кадров. В последние годы государство уделяет достаточное внимание вопросам развития высшей школы, сближению образования, науки и производства, развитию регионов. За последние годы открыли множество Технопарков, Кванториумов, Центров предпринимательства, Коворкингов. Проходят конкурсы профессионального мастерства WorldSkills, Абилимпикс и другие. Однако наиболее острые и накопившиеся проблемы образования нельзя полностью решить только путём финансовых вливаний и «мозгового штурма». Кризис качественных экономических и управленческих кадров в регионах стал результатом комплекса причин различного уровня, поэтому решать назревшие современные проблемы можно только путём реализации комплексной долгосрочной политики, направленной на сближение всех социальных заказчиков образования и университетов. Важно решить вопрос подготовки профессиональных кадров для конкретной территории (муниципалитета). Многие современные проблемы подготовки профессиональных кадров для регионов имеют как исторические корни, так и приобретенные в период реформ постсоветского времени; они до сих пор комплексно не решались. Рынок профессиональных кадров перенасыщен «сырыми» специалистами, а работодатели решают свои кадровые потребности за счёт внутренних ресурсов предприятия. В последние годы часть накопившихся острых проблем удалось ослабить путём реформирования высшего образования, закрытием неэффективных вузов и направлений подготовки, однако вопрос, связанный с трудоустройством выпускников по специальности, остается мало изученным. Проблема активности, инициативности и адаптации современной молодёжи в быстро меняющейся производственной и

предпринимательской среде, напротив, стала масштабнее и острее. Актуальной задачей высшей школы стал поиск эффективных средств для взаимодействия студентов вузов и социальных заказчиков образования и формирование, с их участием, профессиональной направленности студентов.

*Цель исследования* заключается в определении и теоретическом обосновании комплекса условий, необходимых для формирования профессиональной направленности бакалавров высшего образования экономических направлений подготовки, а также разработке эффективной муниципальной модели на основе межведомственного взаимодействия и социального партнёрства с работодателями.

*Краткий обзор исследований (литературы).* Сравнив определения российских и зарубежных учёных, нами определено, что «профессиональная направленность» рассматривается в общей структуре личности и оказывает непосредственное влияние на уровень её деятельности. Эта особенность делает проблему формирования профессиональной направленности актуальной всегда. Поэтому можно заметить интерес к данной проблеме у многочисленных педагогов и психологов. Связанно это, прежде всего, с тем, что перемены во всех сферах жизнедеятельности нашего общества призывают к активному участию личности в социально-экономической жизни страны и требуют от образования поиска новых путей и решений при подготовке специалистов.

Значительная группа исследователей рассматривали профессиональную направленность как интегральное образование личности и ориентацию на профессию. Так Б.Ф. Ломов считал, что «формирование устойчивой направленности оказывает сильное влияние на активность личности, на отношение к труду, на чувства и эмоции человека» [1, с.295]. Также считали А.Б. Каганов, Т.А. Колденкова, А.М. Столяренко. В.А. Сластенин понимал «осознанную и эмоционально выраженную ориентацию личности на определённый вид профессиональной деятельности» [2, с.10]. В. С. Безрукова определила как «устойчивый интерес и склонность к профессии». В своих работах она выделяет виды направленности личности: мировоззренческую, бытовую и

профессиональную [3, с.936]. «Устойчивым комплексом установок и отношением к профессиональной деятельности» определяла Г.А. Журавлева [4, с.236]. Как «личную устремлённость применять свои знания, способности и опыт в избранной профессии», рассматривал профессиональную направленность личности М.И. Дьяченко [5, с.76]. Авторами статьи ранее отмечалось, что профессиональная направленность личности предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач профессиональной деятельности, относящиеся к ней идеалы, интересы, установки, убеждения и взгляды [6, с.132].

Зарубежными учёными также большое внимание уделялось профессиональной направленности личности, среди них В. Гинзбург, Ф. Герцберг, Д. Крайтс, А. Рое, Д. Сьюпер, Д. Холланд, И. Херма, Р. Финчман, Дж. Холланд и др.

В. Гинзбург, И. Херма, Дж. Холланд считали профессиональную направленность личности сложным и многогранным процессом, затрагивающим ранние этапы развития личности. А. Рое определял связь профессиональной направленности с интересами, установками и ценностями личности, тесно связанными с профессиональной деятельностью. На основании теории А. Маслоу Ф. Герцберг включил в структуру профессиональной направленности две главные группы факторов: сохранение (потребность в безопасности, избегание страданий, дискомфорта) и мотивацию (потребность в самореализации, достижение целей в границах профессиональной деятельности) [7, с.157]. Дж. Холланд предложил классификацию типов людей в зависимости от склонности к профессиям: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предприимчивый и артистический. Так же учёный выделял, что «сформированная профессиональная направленность каждого типа представляет собой совокупность развитых интересов, умений и навыков» [8, с.24]. Д.Е. Сьюпер определял профессиональную направленность как основной и необходимый фактор профессионального развития. В исследованиях он сформировал понятие «уровень профессиональной зрелости» применительно к различным стадиям формирования профессионала. Учёный считал, что процесс профессионализации — это целостный, длительный процесс развития личности [9, с.189]. На основе их заключений нами был применён деятельностный подход, который базируется на изучении особенностей

профессионального становления в различных областях деятельности.

Важную особенность в определении профессиональной направленности личности, на которую мы опирались в исследовании, нашли у В.С. Мерлина «самое существенное в характеристике личности человека, то, от чего зависит общее направление его жизни, знаний и умений, творческой деятельности» [10, с.124]. Автор акцентирует внимание на роль самореализации в жизни, определяющей нравственную и, главное, социальную позицию в жизни. А если смотреть вглубь, то на стабильность и достаток каждой отдельно взятой семьи, на процветание региона и страны в целом.

Проведённый нами теоретический анализ позволил установить, что профессиональная направленность личности — это необходимое значимое качество личности, связанное с определённой активностью в учебной, воспитательной, профессиональной деятельности, формирующее его как будущего востребованного экономиста и менеджера, социально активного гражданина общества.

Наш вектор исследования направлен на изучение системного формирования личности студента в благоприятной информационно-образовательной среде региона, направленного на осознание своих интересов, способностей и потребностей, мотивов учебно-познавательной деятельности, стремление к высокому уровню освоения знаний, готовности к труду для успешного овладения профессией, стремление к обладанию необходимыми личностными качествами для дальнейшей профессиональной деятельности.

*Методы (методики).* Для решения поставленных в исследовании задач были использованы следующие *методы исследования:* *теоретические:* философский, психолого-педагогический, научно-методический; контент-анализ, анализ и обобщение психолого-педагогического опыта по теме исследования, педагогическое моделирование. *Эмпирические:* эксперимент, наблюдение, опрос; диагностические опросники Т.Д. Дубовицкой, методика «Изучение мотивов учебной деятельности», А.А. Реана, В.А. Якунина; методика направленности личности В. Смекала и М. Кучера, методика «Карта личностного развития», тест «Структура трудовой мотивации» А.И. Земченко и А.Г. Шмелева; индивидуальные и групповые беседы со студентами в Центре развития Карьеры.

*Результаты и их обсуждения.* В результате анализа образовательного процесса за 2 года (с

2018 по 2020) установлено, что ежегодно в Ступинском филиале Московского финансово-юридического университета МФЮА отчисляются 10 – 12% студентов, 65% регулярно пропускают занятия. 12 – 15% на первом курсе, 52 – 65% на последнем курсе работают не по специальности. Около 30% студентов не сдают зачёты и экзамены, имеют академические задолженности. Опрос и анкетирование студентов 2 – 3 курса показал, что 35% студентов ещё не определились, будут ли они работать в дальнейшем по выбранной специальности. Формирование профессиональной направленности на оптимальном уровне имеют 23,8% студентов, на фрагментарном уровне находятся 47,15%, а на низком уровне – 28,9% студентов. На основании этих данных нами были сделаны выводы, что процесс обучения в университете имеет ряд недостатков, и эти недостатки отрицательно влияют на сформированность у студентов профессиональной направленности.

Мы провели опрос работодателей, для которого была составлена авторская анкета. В опросе приняли участие 29 работодателей Ступинского муниципального района, в выборочную совокупность исследования были включены эксперты учреждений и предприятий, являющихся постоянными партнёрами университета. Определено, что самыми высокими уровнями профессиональных компетенций выпускников МФЮА являются: нацеленность на карьерный рост и профессиональное развитие – 29%; навыки работы на компьютере, знание необходимых в работе программ – 28%; способность эффективно представлять себя и результаты своего труда – 28%. Самыми низкими: владение иностранным языком – 7%; способности к управлению персоналом – 8%; готовность и способность к дальнейшему обучению, способность воспринимать новую информацию, развивать новые идеи, эрудированность, общая и корпоративная культура – 7%, уровень профессиональной и общетеоретической подготовки – 7%, осведомлённость в смежных областях полученной специальности – 7%.

Нами была разработана и реализована муниципальная модель формирования профессиональной направленности бакалавров высшего образования экономических направлений подготовки. В муниципалитете создан Ступинский университетский округ, Центр развития Карьеры МФЮА, создана образовательная среда, с участием работодателей муниципалитета, проводились мероприятия,

такие как Дни Профессий, Дни Карьеры, научно-практические конференции, круглые столы и мастер-классы для получения студентами знаний о профессии. Студенты выезжали на экскурсии на предприятия, привлекались к профессиональной деятельности, проектной работе и взаимодействию с наставниками, проводились мастер-классы с участием HR. Большое внимание уделялось знакомству с корпоративной культурой предприятий, развитию у студентов активности и творческого подхода к профессиональной деятельности.

После эксперимента мы провели повторное тестирование, в декабре 2020 года, в котором приняли участие 494 бакалавра высшего образования, направлений подготовки «Экономика», «Менеджмент», «Государственное и муниципальное управление». Все результаты заносились в таблицы и анализировались для определения УПН (уровня профессиональной направленности).

Для определения стремления обучающихся к овладению профессией мы применили тест-опросник Т.Д. Дубовицкой. Полученные данные показали снижение низкого уровня с 18 до 5,4%; снижение среднего с 71 до 44,5%; высокий уровень поднялся с 11 до 50,1%.

Анкетирование по методике авторов А.Г. Шмелева и А.И. Зеличенко «Структура трудовой мотивации» (СТМ) позволило нам определить направленность на реализацию профессиональных и карьерных планов, мотивацию у студентов, участвующих в эксперименте, для устойчивого освоения и осознания выбранной профессии. Наше эмпирическое исследование было направлено на получение количественных и качественных показателей. По методике качественный показатель определяется средним значением выбора респондентов профилей мотивационной сферы. Количественный показатель определяется и характеризуется процентным количеством респондентов, которые выбирают выраженность и приоритет того или иного мотива на различных этапах эксперимента. Изменения качественного и количественного показателей выраженности мотивов трудовой деятельности исследовались в динамике: 1) при сравнении результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента; 2) при сравнении на формирующем этапе эксперимента контрольных и экспериментальных групп. Изменения показали положительную динамику трудовой мотивации студентов.

В результате анализа тестирования респондентов по методике А.А. Реана

«Направленность личности на достижение успеха и избегания неудачи» также выявлена положительная динамика на формирующем этапе эксперимента. У студентов значительно повысились показатели стремления к достижению успеха, и произошло снижение количества тех, у кого есть тенденции к избеганию неудачи. В контрольных группах около 40% студентов имели не выраженную профессиональную мотивацию; в экспериментальных группах этот показатель был значительно ниже и составил 23%. По окончании эксперимента уровень профессиональной направленности (Опн) студентов в экспериментальных группах составил 2,631, что является оптимальным уровнем. В контрольных группах (Опн) составил 2,236, что свидетельствует о фрагментарном уровне профессиональной направленности.

Результаты проведённых опросов показывают, что муниципальная модель формирования профессиональной направленности бакалавров позволила значительно улучшить показатели профессиональной мотивации и успешности студентов.

*Апробация и внедрение результатов исследования.* Результаты исследования были представлены в докладе «Особенности формирования профессиональной направленности студентов вуза в современных условиях» и обсуждены на круглом столе в отделе аспирантуры АЧОУ ВО «Московского финансово-юридического университета МФЮА», а также обсуждены на кафедре психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Тульский педагогический университет им. Л.Н. Толстого».

Проект реализован в городском округе Ступино Московской области. В нем приняли участие Ступинский филиал АЧОУ ВО «Московского финансово-юридического университета МФЮА», Ступинский филиал ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национально-исследовательский университет) МАИ», ФГБОУ СПО «Ступинский авиационно-металлургический техникум им. А.Т. Туманова».

*Выводы и заключение.* Формирование профессиональной направленности выступает в настоящее время уникальным способом для воспитания у студентов системы убеждений и личностных мотивов, проявляющейся в ориентации на профессию, обеспечивающей успешность процесса профессионального становления и последующей профессиональной деятельности на предприятиях и в организациях. Профессиональная направленность бакалавров

высшего образования воспитывает экономистов и менеджеров, прививая профессиональную культуру личности, способствует результативному выполнению учебной и профессиональной деятельности, учит принятию оперативных и эффективных решений. Основным содержанием профессиональной направленности является мотивация к профессиональной деятельности, в качестве которой выступают процесс и результат профессионального обучения, воспитания, отношение человека к труду, постановке профессиональных целей, карьерному планированию, перспективам личностного развития, престижу профессии.

На основе проведённого исследования, авторами выявлены следующие ключевые аспекты формирования профессиональной направленности бакалавров:

1. Профессиональная направленность - это интегральное образование, которое состоит из мотивов, целей, потребностей, установок личности.

2. Её компоненты: когнитивный, эмоциональный и деятельностный поддаются качественному измерению.

3. Профессиональная направленность содействует раскрытию профессиональных возможностей студентов в освоении профессии.

4. Сформированная профессиональная направленность определяет успешность в профессиональной деятельности и оказывает влияние на востребованность специалиста на рынке труда, а также на социальную позицию личности [11, с.54].

При определении комплекса педагогических принципов мы опирались на определения известных учёных методологов: В.И. Звягинского, Я.А. Коменского, А.М. Новикова, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, И.С. Сергеева. За основу нашего исследования мы приняли педагогические принципы, сформированные Н.Ф. Родичевым: учёт региональных и муниципальных особенностей рынка образовательных услуг, учёт социального запроса на согласование образовательной и кадровой политики в процессе подготовки, обновление организационно-экономических механизмов при взаимодействии образовательных организаций и субъектов рынка труда, обеспечение значимого социального партнёрства образовательной организации с объектами профессионально-производственного и социо-культурного окружения [12, с.28-31].

В процессе работы над исследованием был разработан инструментарий для студентов, преподавателей и сотрудников Центра развития Карьеры. Контроль теоретического и

эмпирического опыта осуществлялся тестами, беседами и мониторингом. Благодаря полученным теоретическим и практическим знаниям студенты составляли резюме, общались с HR сотрудниками российских и зарубежных компаний, перенимали опыт профессионалов и знакомились с корпоративной культурой. Центр развития Карьеры и преподаватели

контролировали, редактировали, дополняли учебные материалы и формы взаимодействия.

Внедрение муниципальной модели формирования профессиональной направленности бакалавров высшего образования в г. Ступино Московской области позволил многим студентам трудоустроиться по специальности уже на 3 – 4 курсе университета.

#### *Литература:*

1. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов // Педагогика. – Москва. – 1991. - С. 295.
2. Слостенин В.А. Идея комплексного подхода к воспитанию и подготовка учителя / В.А. Слостенин // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. - Москва, МГПИ им. Ленина, 1979. - С. 3-11.
3. Безрукова В.С. Основы духовной культуры. Энциклопедический словарь педагога / В.С. Безрукова. - Екатеринбург. Деловая книга. – 2000. - С. 936.
4. Журавлева Г.А. Профессиональная направленность студенческой молодёжи: По материалам конкретно-социологического исследования: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.09 / Журавлева Галина Андреевна. – Ленинград. - 1981. - 236 с.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Изд-во: БГУ им. В.И. Ленина. – Минск. – 1978. - С. 76.
6. Федотенко И.Л., Новикова М.Г. Формирование профессиональной направленности бакалавров экономики в университете на основе эффективного взаимодействия с работодателями / И.Л. Федотенко, М.Г. Новикова // Учёные записки: электронный научный журнал Курского

- государственного университета. – 2020. – № 2(54). – С. 130-134.
7. Herzberg F., Mauser B., Snyderman B.B. The Motivation to Work. - N.Y.: Wiley, 1959. - P. 157.
8. Holland J.L. Exploration of A Theory of Vocational Choice Part II: Self-Descriptions and Vocational Preferences // Vocational Guidance Quarterly. - Volume 12. - Issue 1. - 1963. - P. 17-24.
9. Super D.E. Vocational Development: A Framework of Research. – N.Y., 1957. – P. 185-190.
10. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека / В.С. Мерлин. - Пермь, 1971. - С. 124.
11. Федотенко И.Л., Тимохина А.В. Исследование рисков профессиональной направленности студентов в образовательном процессе университета / И.Л. Федотенко, А.В. Тимохина // Научно-электронный журнал: Концепт. – 2020. - № 11. - С. 53-65.
12. Родичев Н.Ф. Поляризация воздействующих и помогающих отношений - тенденция развития профессиональной ориентации. Настоящее и будущее профессиональной ориентации учащейся молодёжи: теория и практика / Н.Ф. Родичев // Сборник научных статей, под ред. Чистяковой С.Н. - Санкт-Петербург, ФГНУ ИПО ОВ РАО, 2012. - С. 28-31.

#### *References:*

1. Lomov B.F. Questions of general, educational and engineering psychology / B.F. Lomov // Pedagogy. - Moscow. - 1991. - S. 295.
2. Slastenin V.A. The idea of an integrated approach to education and teacher training / V.A. Slastenin // Formation of the teacher's personality in the system of higher pedagogical education. - Moscow, MGPI im. Lenin, 1979. - S. 3-11.
3. Bezrukova V.S. Fundamentals of Spiritual Culture. Encyclopedic Dictionary of the Teacher / V.S. Bezrukov. - Yekaterinburg. Business book. - 2000. - S. 936.
4. Zhuravleva G.A. Professional orientation of student youth: Based on the materials of a specific sociological study: dis. ... cand. philosopher. sciences: 09.00.09 / Zhuravleva Galina Andreevna. - Leningrad. - 1981. - 236 p.
5. Dyachenko M.I., Kandybovich L.A. Psychology of higher school / M.I. Dyachenko, L.A. Kandybovich. - Publishing house of BSU im. IN AND. Lenin. - Minsk. - 1978. - P. 76.
6. Fedotenko I.L., Novikova M.G. Formation of the professional orientation of bachelors of economics at the university on the basis of effective interaction with employers / I.L. Fedotenko, M.G. Novikova // Scientific notes: electronic scientific

- journal of Kursk State University. - 2020. - № 2(54). - S. 130-134.
7. Herzberg F., Mauser B., Snyderman B.B. The Motivation to Work. - N.Y.: Wiley, 1959. - P. 157.
8. Holland J.L. Exploration of A Theory of Vocational Choice Part II: Self-Descriptions and Vocational Preferences // Vocational Guidance Quarterly. - Volume 12. - Issue 1. - 1963. - P. 17-24.
9. Super D.E. Vocational Development: A Framework of Research. - N.Y., 1957. - P. 185-190.
10. Merlin V.S. Lectures on the psychology of human motives / V.S. Merlin. - Perm, 1971. - P. 124.
11. Fedotenko I.L., Timokhina A.V. Study of the risks of professional orientation of students in the educational process of the university / I.L. Fedotenko, A.V. Timokhina // Scientific and electronic journal: Concept. - 2020. - № 11. - S. 53-65.
12. Rodichev N.F. The polarization of influencing and helping relationships is a trend in the development of vocational guidance. Present and future of vocational guidance of student youth: theory and practice / N.F. Rodichev // Collection of scientific articles; ed. Chistyakova S.N. - St. Petersburg, FGNU IPO OV RAO, 2012. - S. 28-31.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

#### *Сведения об авторах:*

**Новикова Марина Геннадьевна** (г. Ступино, Россия), соискатель, заместитель директора филиала, АЧОУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА», e-mail: marinanov68@icloud.com

**Федотенко Инна Леонидовна** (г. Тула, Россия), ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», e-mail: Innafedotenko@mail.ru

УДК 37:378

## К определению понятия «культура самообразования личности» выпускника современного вуза

### The concept of the individual «culture of self-education of a modern» university graduate student

**Поспелова Ю.П.**, Московский Государственный Университет им. Ломоносова, [jpospelova@mail.ru](mailto:jpospelova@mail.ru)

**Фахрутдинова А.В.**, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», [avfach@mail.ru](mailto:avfach@mail.ru)

**Pospelova J.**, Moscow Lomonosov State University, [jpospelova@mail.ru](mailto:jpospelova@mail.ru)

**Fakhrutdinova A.**, Kazan Federal University, [avfach@mail.ru](mailto:avfach@mail.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.012

**Ключевые слова:** образовательные учреждения, культура самообразования, мультикультурализм, самообразование, профессиональная деятельность.

**Keywords:** educational institutions, culture of self-education, multiculturalism, self-education, professional activity.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена процессами глобализации и международной интеграции, определившими новые требования к компетенциям и основным трудовым функциям работников на всех уровнях, которые лежат в основе определения компетенций. Это, в свою очередь определило изменение парадигмы образования, что нашло отражение в государственных стандартах высшего образования. Одновременно с концепцией образования в течение всей жизни, расширением коммуникативного поля, особую значимость обретают не только процессы самообразования и саморазвития выпускника учебного заведения, но и процесс формирования культуры его самообразования. Цель статьи заключается в определении сущности и содержания данного понятия, которое сформулировано авторами на основе анализа и классификации психолого-педагогической, философской и социологической литературы. Статья предназначена для педагогов высшего, среднего профессионального уровней образования.

**Abstract.** The relevance of the article is devoted to the discussion of the processes of globalization and international integration, which have defined new requirements for the competencies and basic labor functions of employees at all levels. These, in its turn, are the basis for the definition of students' competencies as the main subject of research. It also helps to define changes in the educational paradigm, which is reflected in the state standards of higher education. Simultaneously with the concept of Lifelong Learning (LLL) and the expansion of the communicative field, it is not just the processes of self-education and self-development, but the process of forming a culture of self-education of a graduate student of an educational institution that is of particular importance. The purpose of the article is to determine the essence and content of this concept (culture of self-education), which is formulated by the authors on the basis of the analysis and classification of psychological, pedagogical, philosophical and sociological literature. The article is intended to be useful for teachers of higher and secondary professional levels of education.

**Введение.** Современный мир характеризуется не только динамикой социальных, экономических, политических процессов, но и их планетарным масштабом. В связи с этим мы можем констатировать, что глобализационные процессы в обязательном порядке затрагивают сферы культуры и образования. Цифровое общество подразумевает расширение контакта на государственном, региональном, локальном,

индивидуальном уровнях. Изменение парадигмы социальных, экономических, политических отношений, формирование новой, виртуальной сферы жизни индивида накладывает отпечаток на изменения в профессиональных потребностях. Современный выпускник должен обладать не только профессиональными компетенциями, но, в первую очередь, универсальными. В соответствии с федеральными стандартами

ФГОС ВО 3++ пятая универсальная компетенция формулируется следующим образом: выпускник должен быть «способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах».

Расширение социокультурного пространства, следующее за процессами глобализации, способствует усилению связи между образовательными учреждениями, разработкой соответствующих интегрированных направлений подготовки, ведёт к изменению форм, методов и средств обучения.

Возникает потребность подготовки индивида не только к будущей успешности в профессиональной деятельности, но и к готовности быстро адаптироваться в меняющемся мультикультурном мире. Н.М. Романенко пишет: «Анализируя многоаспектность и неоднозначность глобализационных процессов образования, важно помнить о том, что процессы глобализации, как насущный глобальный, транснациональный обмен в области науки, культуры, техники остановить невозможно, поскольку появился мощный социальный аспект глобализации, касающийся укрупнения, расширения социальных связей между странами и народами» [1, с.9-12].

Профессиональная подготовка в рамках учебно-воспитательного процесса высшей школы обусловлена инновационностью, она направлена на оснащение выпускника технологиями, которые позволят ему в дальнейшем самостоятельно осуществлять процесс своего профессионального и личностного роста. Н.М. Романенко отмечает, что «одной из важнейших задач современного обучения в высшей школе является усвоение не только готовой системы знаний, но и методов самообразования. Педагогика ориентирует на прочную систему развиваемых в вузе умений и навыков, методов и приемов самостоятельной работы с различными источниками знаний и, наконец, на выработку стремления к самообразованию на основе развития потребностей, интересов и формирования мотивов, направленных на приобретение и осмысление новых знаний. Задача высшей школы – дальнейшее развитие творческих познавательных способностей студентов, подготовка из них специалистов, умеющих хорошо ориентироваться в условиях интенсивного роста научно-технической информации, самостоятельно разбираться в новейшей литературе, особенно по своей специальности» [2, с.168]. Мы считаем целесообразным говорить не просто о

самообразовании и саморазвитии, а о формировании культуры самообразования выпускников высших учебных заведений.

*Методология исследования.* Изучение интеграции вопросов самообразования, культуры и образования, подразумевает обучение культурологическому (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, Г.Д. Дмитриева, Е.Н. Богданов И.М. Осмоловская и др.), *компетентностному* (И.А. Зимняя, В.А. Сластенин, Г.В. Мухаметзянова и др.), *деятельностному* (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин и др.) подходам. Для решения поставленной задачи, а именно – определения сущности и содержания культуры самообразования выпускников высших учебных заведений, мы обратились к теоретическим методам, а именно: *анализу и интерпретации* философской, психолого-педагогической и учебно-нормативной литературы и документации, систематизировали, ранжировали и обобщили полученную информацию. В связи с чем, прежде чем перейти к определению структурной и содержательной характеристик данного феномена, были уточнены значения понятий «культура», «культура самообразования», «профессиональное самообразование».

*Результаты исследования.* На сегодняшний день в диссертационных исследованиях представлено более 900 дефиниций термина «культура». К примеру, Г.Г. Кириленко и Е.В. Шевцов определяют термин «культура» – как «совокупность созданных человечеством материальных, духовных и социальных ценностей, функционирующих в качестве искусственных средств человеческой жизнедеятельности» [3, с.211]. Как ряд других терминов, используемых в современном русском языке, слово «культура» латинского происхождения, имеет отношение к процессам земледелия, символизирует начало всего живого, единство человека и природы. Несколько позже, значение культуры была связана с произведениями человеческих рук единство человека и его деятельности. С.И. Ожегов определяет культуру как «совокупность производственных, общественных, и духовных достижений людей» [4, с.313].

Между тем мы позволим себе утверждать, что на современном этапе культура представляет собой сложное междисциплинарное образование, которое имеет инвариантную трактовку в зависимости от отрасли знания, в котором данный термин используется. В педагогических исследованиях, как отмечает Г.М. Коджаспирова,

термин «культура» наиболее часто используется в таком сочетании, как «культура личности» и определяется как «уровень развития и реализации сущностных сил человека, его способностей и дарований; совокупность компетенций: информационных, мировоззренческих, социальных, политических, нравственных, поведенческих и т.д.» [5, с.45].

Проводя параллель между самообразованием и самостоятельной деятельностью, Т.Ю. Тамбовкина трактует самообразование, как процесс самообучения и самовоспитания осуществляемый индивидом целенаправленно с учетом интереса личности, общества и государства [6, с.76-80]. Е.А. Дыганова термин «самообразование» определяет как «систематическая, целенаправленная познавательная деятельность субъекта на основе сформировавшихся мотивов и добровольных побуждений, способствующая развитию личностных качеств, осуществляемая в учебное и свободное время» [7, с.77-79]. Формирование культуры самообразования, в рамках нашего исследования рассматривается как компонент профессиональной творческой активности индивида. При самообразовательной деятельности, осуществляемой индивидом, особое значение обретает его активность, а не «давление той внешней цели, которая должна быть осуществлена и осуществление которой является естественной необходимостью или социальной обязанностью» [7, с.18].

При изучении основ профессионального самообразования мы обращаемся к теории и практике самообразовательной науки, когда на раннем этапе обсуждения вопросов самообразования ведущая роль отводилась самостоятельному обучению, связанному с освоением дополнительных материалов связанных с освоением элементов знания, относящегося к будущей профессии и общему развитию личности. Так, согласно теории М.А. Киссель, самообразование – важный компонент процесса самосовершенствования, который неразрывно связан с процессом самовоспитания. «Центральным звеном самосовершенствования выступает рефлексия, поэтому данную деятельность определяют как рефлексивную, структурными компонентами которой выступают: саморефлексия (генезис) – самопознание (деятельность) – самореализация (результат)» [8, с.175].

С точки зрения социологической науки «самообразование» рассматривается с позиции общественных отношений, включения индивида в процессы социального и институционального

взаимодействия. По мнению Е.А. Шуклиной, самообразование как феномен может быть рассмотрен как «...вид деятельности личности (социальной группы), характеризующейся свободным выбором и направленной на удовлетворение потребностей в социализации, самореализации, повышении культурного, образовательного, профессионального и научного уровней, получении удовольствия и наслаждения» [9, с.53].

Как видно из приведённых выше примеров, самообразование имеет отношение к профессиональной, социальной, образовательной деятельности человека, которая направлена на удовлетворения важных и значимых потребностей личности, имеющих отношение к культуре, социуму, профессиональной деятельности. При этом, когда мы говорим о культуре в социуме и профессиональной деятельности, мы подразумеваем психолого-педагогические процессы, связанные с воспитанием и обучением, реализуемые в рамках получения образования на всех уровнях.

Процесс обучения, равно как и процесс социализации и профессиональной деятельности, имеют отношения непосредственно к деятельности, которая связана с мотивацией, организацией и самоорганизацией, целеполаганием, механизмами самоконтроля, самокоррекции и самооценки [10].

С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Д.П. Узнадзе и др. рассматривают личность, которая «преобразует, творит предметную действительность, в том числе и самое Я, вступая в активное отношение с окружающим миром» [9, с.40]. Интересной в этом ключе представляет собой точка зрения, что человек, вовлеченный в процесс самообразования и саморазвития демонстрирует продуктивную активность, направленную на овладение глубокими теоретическими знаниями. Таким образом, мы согласны с А.Н. Козиевым, акцентирующим внимание на дуальности процесса самообразования, когда, с одной стороны, готовность к самообразованию является характеристикой личности, с другой стороны, самообразование – это процесс, характеризующийся целенаправленностью и систематичностью [9, с.140].

Н.М. Романенко рассматривает процесс самообразования в контексте организации и деятельности обучающихся, когда сама образовательная деятельность должна получать практический выход. Такой подход, по его мнению, будет способствовать повышению качества, объема знаний и совершенствованию



уровня воспитанности [11, с.272].

Итак, проанализировав дефиниции феномена «самообразование», которые были даны психологами, мы представляем его как продуктивную, самоорганизующуюся, творческую, креативную активность человека.

Изучением вопросов, связанных с профессиональным самообразованием, занимается ряд ученых, которые рассматривают понятие «профессиональное самообразование» через призму деятельности человека занятого в различных профессиональных сферах, а также обучающихся на всех уровнях получения профессиональной подготовки, ориентированной на совершенствование или приобретение новых профессиональных знаний в контексте творческого преобразования своей деятельности [12;17].

В современных научных источниках феномен культуры, как было показано ранее, получил широкое освещение. При этом ни одно из определений, представленных учёными, не является исчерпывающим, что связано с интегративным, междисциплинарным характером данного понятия. При этом достаточно часто авторы отмечают, что культура – это интегративное, личностное образование, характеризующиеся наличием совокупности самостоятельно освоенных личностью моделей поведения (нормативного, ролевого, профессионального и т.д.), в основе которых лежат социокультурная, традиционная, этноментальная особенности, которые отражаются на процессе взаимодействия с окружающим миром [13;14]. С учётом глобализационных процессов, происходящих в обществе важным составляющим компонентом культуры самообразования является владение иностранным языком, а вместе с ним знание и понимание уникальности каждой культуры, то есть социально-информативным пространстве поликультурного общества [15].

Суть процесса самообразования неразрывно связана с дефиницией «образование», когда отмечается связь процессов учения и обучения, в котором самостоятельным элементом процесса образования является самообучение. «Учение», – по мнению А.С. Воронина – «процесс систематического овладения знаниями, навыками, умениями, необходимыми в конечном счете для выполнения трудовой деятельности, для воспитания гражданской зрелости» [16, с.75].

Так мы подошли к определению понятия «культура самообразования», которое понимаем как интегративное личностное образование, отражающее совокупность, самостоятельно

освоенных личностью, разнообразных моделей профессионального, нормативно-ролевого поведения, определяющее эффективность личностно-делового взаимодействия с окружающими людьми, учитывая их социокультурную специфику, традиции и этноментальные особенности.

При этом можно выделить ряд содержательных структурных компонентов сформированной у выпускников культуры самообразования в процессе изучения иностранного языка. К ним мы относим: когнитивно-стратегический компонент, включающий знание сути и содержания основных компонентов и технологий «самообразования», основанный на владении знаниями об особенностях организации самостоятельной познавательной деятельности, способах и приемах повышения ее эффективности; мотивационно-деятельностный, реализующийся в мотивационной, созидательной, креативной активности обучающегося в изучении предметов, направленных на повышение профессиональных, социальных, конкретно и общекультурных знаний, когда прослеживается самостоятельность при выборе средств и приемов самостоятельного обучения, присутствуют самоанализ, самоконтроль, самокоррекция, самооценка, обучающийся не только понимает роль самообразовательной деятельности для будущей профессиональной деятельности, но и активно в нее вовлечен; технологический, когда обучающийся находится не просто в постоянном поиске новых программ, техник и технологий, методов, средств и приемов самостоятельного усвоения знаний по иностранному языку, но обладает приемами и техниками грамотного поиска достоверной, качественной информации, обладает высокой культурой ее систематизации и структурирования, с учетом особенностей среды получения этих знаний, методами и приемами самостоятельной работы. Межкультурно-адаптационный компонент подразумевает демонстрацию студентом умения выделять культурные особенности и интерпретации в информационном поле знания, уметь адаптировать данное знание к реалиям бытия, кроме того, данный компонент подразумевает межкультурную коммуникацию с представителями других культур, которая позволит осуществлять контакты и взаимодействие в деловой, профессиональной сфере партнеров, установление между ними позитивной, деловой межкультурной коммуникации и контакта, через принятие на себя

внутренней ответственности за результаты собственной деятельности, самостоятельных решений.

Как было отмечено выше, для успешного развития в условиях поликультурного мира особую роль для культуры самообразования обретает лингвистическая подготовка, которая реализуется на всех этапах обучения.

Анализ состояния разработанности проблемы в философской теории, социологической и психолого-педагогической практике позволил нам определить триплексную сущность феномена культуры самообразования у бакалавров, (социально значимая ценность, механизм изменения и развития личности, социально-педагогическое явление) и особенности (культуроориентированная, лингвистическая, ситуативная обусловленность) культуры самообразования у бакалавров международного профиля.

*Заключение.* Проведённое исследование показало, что сложно определить универсальные профессиональные качества, которые влияют на процесс самообразования.

Вместе с тем, можно утверждать, что сформированная культура самообразования позволит выпускнику высшего учебного заведения критично оценивать результаты своих действий, грамотно исправлять, корректировать результаты, удовлетворяющие намеченные цели, овладеть системой самостоятельных действий в рамках усвоения иностранного языка.

Изученные нами материалы позволяют утверждать, что культура в самообразовании обучающегося – это не только систематически, но и технологически грамотно построенный процесс, способствующий развитию личности, имеющий высокую социальную значимость и ценность.

#### Литература:

1. Романенко Н.М. Глобализация как новая возможность образовательного пространства и мироустройства или угроза национальному суверенитету / Н.М. Романенко // Среднее профессиональное образование. – 2016. - № 11. - С. 9-12.
2. Романенко Н.М., Романенко А.В. Проблема эмотивности в языке рекламы интервью / Н.М. Романенко А.В. Романенко // Человеческий капитал. - 2015. - № 5(77). – С. 167-169.
3. Кириленко Г.Г., Шевцов Е.В. Краткий философский словарь / Г.Г. Кириленко, Е.В. Шевцов / Высшее образование. - М.: ООО «Филологическое общество «СЛОВО». - 2003. - 479 с.
4. Ожегов С.И., Щедова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов / С.И. Ожегов, Н.Ю. Щедова; РАН: Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
5. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога / Г.М. Коджаспирова. - 2-е изд.М., АО "ЦИТП". - 2014. - 344 с.
6. Тамбовкина Т.Ю. Самообучение иностранному языку как основная составляющая языкового самообразования / Т.Ю.Тамбовкина // Иностранные языки в школе. - 2005. - № 5. - С. 76-80.
7. Дыганова Е.А. Формирование самообразовательной культуры будущего педагога-музыканта / Е.А. Дыганова // Психолого-педагогические науки: Педагогика. Вестник ТГПУ. - 2011. - № 3(25). - С. 77-79.
8. Терехова Н.В. Педагогическое руководство самостоятельной работой студентов (На примере педагогического колледжа): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Терехова Нина Васильевна. – М., 1996. – 168 с.
9. Шуклина Е.А. Самообразование как социологическая проблема: дис. ... канд. филос. наук: 22.00.06 / Шуклина Елена Анатольевна. – Екатеринбург, 1995. – 163 с. Козиев В.Н. Самообразование и самооценка учителя: монография. - 2-е издание. – М.: Слово, 2016. – 312 с.
10. Fakhrutdinova A.V, et all Paradigmatic methodology of civic culture formation process in young generation / A.V Fakhrutdinova, D.V Shamsutdinova, N.G Ramsiya // Journal of Sociology and Social Anthropology. - 2019. - Vol.10, Is.4. - P. 198-202.
11. Романенко Н.М. Содержание процесса самообразования студентов как педагогическая проблема / Н.М. Романенко // Вестник МГИМО. - 2013. - № 3(30). - С. 270-272.
12. Кондратьева И.Г. Вопросы непрерывного и гибкого образования: сборник / И.Г. Кондратьева, А.В. Фахрутдинова // Иностранные языки в современном мире // Материалы X Международной научно-практической конференции; под ред. А.В. Фахрутдиновой. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2017. – С. 140-147.
13. Minzaripov R.G. et all, Multicultural Educational Approach Influence on Students Development / R.G.Minzaripov, A.V.Fakhrutdinova, L.VMardakhaev // International Journal of Criminology and Sociology. - 2020. - Vol.9, Is. - P. 866-870.
14. Maklakova N.V. et all. Critical thinking as a fundamental ability of a personality/ N.V. Maklakova, E.S. Khovanskaya, A.V. Favictorovna // Journal of Sociology and Social Anthropology. - 2019. - Vol.10, Is.4. - P. 142-147.
15. Фахрутдинова А.В., Кондратьева И.Г. Построение учебно-воспитательного процесса вуза – современное понимание и принципы организации /

А.В. Фахрутдинова, И.Г. Кондратьева // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. - 2015. - Т.224. - С. 233.

16. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Файл формата pdf; Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. - 135 с.

17. Котлярова И.О. Педагогические аспекты повышения качества результатов межкультурной социализации научно-педагогических работников / И.О. Котлярова, Г.Я. Гревцева, А.В. Фахрутдинова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2017. – Т. 9. - № 3. – С. 8–21.

### References:

1. Romanenko N.M. Globalization as a new opportunity for educational environment and world order or a threat to national sovereignty / N.M. Romanenko // Secondary vocational education. - 2016. - № 11. - P. 9-12.

2. Romanenko N.M., Romanenko A.V. The problem of emotiveness in the language of advertising interviews / A.V. Romanenko // Human capital. - 2015. - № 5(77). - S. 167-169.

3. Kirilenko G.G., Shevtsov E.V. A brief philosophical dictionary / G.G. Kirilenko, E.V. Shevtsov // Higher education. - M.: LLC "Philological Society" SLOVO". - 2003. - 479 p.

4. Ozhegov S.I., Shchvedova N.Yu. Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shchvedova; RAS: Institute of the Russian Language. V.V. Vinogradov. - 4th ed., Supplemented. - M: Azbukovnik, 1999. - 944 p.

5. Kodzhaspirova G.M. Culture of professional self-education of a teacher / G.M. Kodzhaspirova. – 2-nd ed. M., JSC "TsITP". - 2014. - 344 p.

6. Tambovkina T.Yu. Self-study of a foreign language as the main component of language self-education / T.Yu. Tambovkina // Foreign languages at school. - 2005. - № 5. - S. 76-80.

7. Dyganova E.A. Formation of self-educational culture of the future musician teacher / E.A. Dyganova // Psychological and pedagogical sciences: Pedagogy. Bulletin of TGSPU. - 2011. - № 3(25). - S. 77-79.

8. Terekhova N.V. Pedagogical guidance of students' independent work (on the example of a pedagogical college): dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / Terekhova Nina Vasilievna. - M., 1996. - 168 p.

9. Shuklina E.A. Self-education as a sociological problem: dis. ... cand. philos. sciences: 22.00.06 / Shuklina Elena Anatolyevna. - Yekaterinburg, 1995. - 163 p. Koziev V.N. Self-education and self-esteem of the teacher: monograph. - 2nd edition. - M.: Slovo, 2016. - 312 p.

10. Fakhrutdinova A.V., et all Paradigmatic methodology of civic culture formation process in young

generation / A.V. Fakhrutdinova, D.V. Shamsutdinova, N.G. Ramsiya // Journal of Sociology and Social Anthropology. - 2019. - Vol.10, Is.4. - P. 198-202.

11. Romanenko N.M. The content of the process of students' self-education as a pedagogical problem / N.M. Romanenko // Bulletin of MGIMO. - 2013. - № 3(30). - S. 270-272.

12. Kondratyeva I.G. Questions of continuous and flexible education: collection / I.G. Kondratyeva, A.V. Fakhrutdinova // Foreign languages in the modern world // Materials of the X International scientific-practical conference; ed. by A.V. Fakhrutdinova. - Kazan: Publishing house of Kazan University, 2017. - S. 140-147.

13. Minzaripov R.G. et all, Multicultural Educational Approach Influence on Students Development / R.G. Minzaripov, A.V. Fakhrutdinova, L.V. Mardakhaev // International Journal of Criminology and Sociology. - 2020. - Vol.9, Is. - P. 866-870.

14. Maklakova N.V. et all. Critical thinking as a fundamental ability of a personality / N.V. Maklakova, E.S. Khovanskaya, A.V. Favictorovna // Journal of Sociology and Social Anthropology. - 2019. - Vol.10, Is.4. - P. 142-147.

15. Fakhrutdinova A.V., Konratyeva I.G. Construction of the educational process of the university modern understanding and principles of organization / A.V. Fakhrutdinova, I.G. Kondratyeva // Scientific notes of the Kazan State Academy of Veterinary Medicine named after V.I. N.E. Bauman. - 2015. - Т. 224. - S. 233.

16. Voronin A.S. Glossary of terms on general and social pedagogy. Pdf file; Ekaterinburg: GOU VPO USTU-UPI, 2006. - 135 p.

17. Kotlyarova I.O. Pedagogical aspects of enhancing quality of the results of intercultural socialization of scientific and pedagogical workers / I.O. Kotlyarova, G.Ya. Grevtseva, A.V. Fakhrutdinova // Bulletin of SUSU. Series "Education. Pedagogical Sciences ". - 2017. - Т. 9. - № 3. - P. 8–21.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

### Сведения об авторах:

**Поспелова Юлия Павловна** (г. Москва, Россия), старший преподаватель кафедры глобальных коммуникаций, факультета глобальных процессов, Московского Государственного Университета им. Ломоносова, e-mail: jprospelova@mail.ru

**Фахрутдинова Анастасия Викторовна** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков Высшей школы иностранных языков и перевода, Институт международных отношений ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: avfach@mail.ru

УДК 37

## Образовательная полиэтническая система подготовки будущих бакалавров и магистров социальной работы

### Educational multi-ethnic system of training future bachelors and masters of social work

Веричева О.Н., Костромской государственный университет, [overicheva@yandex.ru](mailto:overicheva@yandex.ru)

Vericheva O., Kostroma State University, [overicheva@yandex.ru](mailto:overicheva@yandex.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.013

**Ключевые слова:** система подготовки специалистов по социальной работе, региональное высшее образование, практики активного долголетия.

**Keywords:** system of training specialists in social work, regional higher education, practices of active longevity.

**Аннотация.** В статье раскрыта сущность подготовки специалистов по социальной работе с учетом особенностей полиэтнической образовательной среды вуза, а также региона. Подготовка будущих бакалавров и магистров социальной работы основывается на ведущих целевых компонентах национальных проектов Российской Федерации, ориентированных на развитие человека и его потенциала, который измеряется с помощью индекса человеческого развития (ИЧР) (Human Development Index (HDI)). В содержании статьи определены целевые ориентиры организации образовательного процесса будущих бакалавров и магистров социальной работы; выявлены основные принципы и ключевые компоненты системы подготовки, которые включают образовательную полиэтническую систему, ориентированную на глобальные, национальные и личностные интересы и развитие потенциала человека; целенаправленный процесс формирования компетенций будущего специалиста как субъекта социальной работы; вариативную основную образовательную программу, проектирующую индивидуальную образовательную стратегию подготовки студента с учетом условий вуза и геополитических, этнокультурных, исторических и социально-экономических условий региона. Образовательная полиэтническая система подготовки бакалавров и магистров социальной работы развивается в соответствии с подходами: лично-деятельностным; индивидуально-творческим; системным; уровневым; компетентностным; трансформационным; ресурсным; синергетическим.

**Abstract.** The article reveals the essence of training specialists in social work, taking into account the peculiarities of the multi-ethnic educational environment of the university, as well as the region. The preparation of future bachelors and masters of social work is based on the leading target components of the national projects of the Russian Federation, focused on human development and human potential, which is measured using the Human Development Index (HDI). Educational process of future bachelors and masters of social work, identified the main principles and key components of the training system, which include an educational multi-ethnic system focused on global, national and personal interests and the development of human potential; a purposeful process of forming the competencies of a future specialist as a subject of social work; variable the main educational program that designs an individual educational strategy for preparing a student, taking into account the conditions of the university and the geopolitical, ethno-cultural, historical and socio-economic conditions of the region. The educational polyethnic system of training bachelors and masters of social work develops in accordance with the main scientific and methodological approaches: personal and activity; individual and creative; systemic; level; competence; transformational; resource; synergistic.

**Введение.** Подготовка будущих бакалавров и магистров социальной работы основывается на ведущих целевых компонентах национальных проектов Российской Федерации. Поддерживая мнение О.А. Аникеевой, можно отметить, что главным целевым ориентиром построения системы подготовки специалистов по социальной

работе является формирование компетенций [1, с.68], умений и навыков обучающегося, которые способствуют развитию потенциала человека как объекта и субъекта социальной работы.

Здесь четко определяется объединяющее начало в целевых установках национальных проектов Российской Федерации (2019–2024) и

развитии системы подготовки кадров для ведущей области профессиональной деятельности специалиста – социальной защиты населения.

Создание новых форм и методов подготовки специалистов по социальной работе, разработка социальных инноваций в условиях вуза будут опосредованно влиять на развитие потенциала человека в условиях региона и страны.

Процесс развития человека изучается экспертами Программы развития Организации Объединенных Наций с использованием Индекса человеческого развития (индекса развития человеческого потенциала) (ИЧР), разработанного в 1990 году пакистанским экономистом Махбубом уль-Хаком.

Новый метод расчета (ИЧР) основан на трех параметрах: долгая и здоровая жизнь: ожидаемая продолжительность жизни при рождении [6]; индекс образования: среднее время обучения и ожидаемое время обучения; достойный уровень жизни [5, с.52].

Новое исследование и рейтинг стран мира, согласно индексу человеческого развития, опубликованному ООН в декабре 2020 года, показывает, что к странам с очень высоким уровнем ИЧР относятся: Норвегия (0,957); Ирландия (0,955); Швейцария (0,955); Гонконг (0,949) и другие государства Западной Европы и Соединенные Штаты Америки (0,926); Российская Федерация входит в группу стран с высоким уровнем развития индекса человеческого капитала (от 0,8 до 0,9), который составляет на декабрь 2020 года – 0,824 [4].

Следовательно, в содержание целеполагающего процесса как основы подготовки специалистов по социальному обслуживанию и социальной защите в полиэтничном регионе входит развитие человеческого потенциала как объекта и субъекта социального обслуживания, выражающееся в расширении возможностей личности, свободы жить длительной, здоровой и творческой жизнью, получать образование и иметь достойный уровень жизни, интенсивно принимать участие в обеспечении справедливости и стойкости мирового сообщества.

Ведущими принципами реализации системы подготовки профессионалов по социальной работе в пространстве регионального образования являются: социальная справедливость, внимание к гражданским правам, развитие социальных технологий, способствующих устойчивости общества.

*Методология исследования.* В течение тридцатилетнего периода (1991–2021 гг.) идет процесс формирования теоретико-

методологических подходов, которые дают четкое обоснование основных элементов системы профессиональной подготовки специалистов по социальной работе в условиях регионального образовательного пространства.

Ориентируясь на исследование Т.С. Базаровой, можно выделить ключевые компоненты системы подготовки [2, с.478] профессионалов социальной работы:

- образовательная полиэтничная система, ориентированная на глобальные, национальные и личностные интересы и развитие потенциала человека;
- целенаправленный процесс формирования компетенций будущего специалиста как субъекта социальной работы;
- вариативная основная образовательная программа, проектирующая индивидуальную образовательную стратегию подготовки студента с учетом условий вуза и геополитических, этнокультурных, исторических и социально-экономических условий региона.

В своем исследовании Т.С. Базарова уделяет особое внимание «актуализации региональной направленности содержания образования будущих специалистов по социальной работе» [3], поэтому представляет интерес изучение развития данной области знаний в условиях региональной специфики.

Остановимся подробнее на содержании ключевых компонентов системы подготовки специалистов по социальной работе в условиях Костромского государственного университета.

Образовательная полиэтничная система подготовки будущих бакалавров и магистров социальной работы развивается в соответствии с основными научно-методологическими подходами: *лично-деятельностного* (Б.Г. Ананьев, Е.В. Бондаревская, В.П. Бедерханова, Б.С. Гершунский, С.И. Григорьев, И.А. Зимняя, Л.В. Мардахаев, В.А. Сластенин и др.); *индивидуально-творческого* (И.Ф. Исаев, Н.Н. Никитина, Н.Г. Руденко и др.); *системного* (А.Н. Быстров, А.М. Егорычев, Б.Н. Неменский, Л.И. Новикова, Л.В. Сулова и др.); *уровневого* (Ю.Н. Галагузова, М.В. Фирсов, Е.И. Холостовой и др.); *компетентностного* (О.А. Аникеева, Н.Ф. Басов, В.А. Болотов, В.В. Сизикова, С.Н. Фомина и др.); *трансформационного* (Н.Б. Москвина, Т.Д. Скуднова, Р.И. Трипольский и др.); *ресурсного* (Т.М. Давыденко, Е.И. Иванова и др.); *синергетического* А.А. Ворожбитова, Е.Н. Князева, Г.М. Коджаспирова, Э.К. Никитина и др.).

*Результаты исследования.* Согласно *лично-деятельностного* подхода,

организация и управление учебной деятельностью будущего специалиста по социальной работе осуществляется с учетом особенностей жизнедеятельности обучающегося, направленности его интересов, жизненных стратегий. В процессе реализации образовательной программы преподаватели кафедры социальной работы создают условия для реализации им творческих способностей и личностного потенциала. Будущий бакалавр и магистр социальной работы самореализуются в научно-исследовательской деятельности. Для этого кафедрой социальной работы ежегодно проводятся межрегиональные научно-практические конференции: «Технологии социальной работы с гражданами пожилого возраста и инвалидами»; «Стратегии социального партнерства в сферах образования, занятости и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью», результаты научных собраний публикуются в научных сборниках, которые входят в систему РИНЦ. На региональном уровне студенты направления подготовки «Социальная работа» участвуют в форуме и областной научной конференции для молодежи и школьников «Шаг в будущее», где их исследования отмечены дипломами 1 – 2 степени. На федеральном уровне будущие бакалавры и магистры социальной работы имеют возможность представить результаты своих исследований во всероссийском сетевом конкурсе студенческих проектов с участием студентов с инвалидностью «Профессиональное завтра» (МГППУ, г. Москва); Международном конкурсе научно-исследовательских работ студентов Федерального учебно-методического объединения по укрупненной группе направлений подготовки и специальностей «Социология и социальная работа» (РГСУ, г. Москва); Всероссийский конкурс «Моя страна – моя Россия».

*Индивидуально-творческий* подход ориентирует преподавателей на выявление и формирование у студентов творческой индивидуальности.

В соответствии с *системным подходом* процесс подготовки специалистов по социальной работе в условиях Костромского государственного университета ориентирован на расширение и усложнение продуктивных связей с российскими и зарубежными вузами-партнерами, ведущими работодателями, потенциальными заказчиками интеллектуальных продуктов. В 2020 году подписано соглашение о сотрудничестве с Межгосударственным высшим образовательным учреждением «Российско-

Таджикский (славянский) университет» г. Душанбе Russian-Tajik (Slavonic) University (RTSU) и Костромским государственным университетом; в результате готовится к изданию учебное пособие авторского коллектива преподавателей кафедры для студентов Республики Таджикистан на таджикском языке. Ежегодно осуществляются взаимодействие и обмен социально-технологическими практиками и научно-методологическими исследованиями в области социальной работы со студентами и преподаватели Евангелической высшей школой (ФРГ, г. Дармштадт).

Взаимодействие Института педагогики и психологии (кафедра социальной работы) КГУ с Московским государственным психолого-педагогическим университетом осуществляется в рамках соглашения о сотрудничестве от 18.10.2017 года. В настоящее время развиваются ведущие направления сотрудничества – участие преподавателей в реализации научно-исследовательской деятельности и подготовка обучающихся как добровольных помощников (волонтеров) в условиях инклюзивного пространства образовательной организации высшего образования. Ежегодно организуется дистанционное обучение студентов направления подготовки «Социальная работа» КГУ в МГППУ по программе «Инклюзивное волонтерство в вузе».

В соответствии с законами развития изменяется внутренняя структура системы подготовки специалистов по социальной работе в условиях региона. Она представляет собой открытую, живую многомерную социальную целостность, которая в соответствии с подходом А.М. Егорычева, постоянно впитывает и перерабатывает смысл и ценности научной и социокультурной деятельности человеческого сообщества [3, с.3]. Для формирования профессиональных компетенций обучающихся введена «профессиональная подготовка» [7] будущих бакалавров и магистров социальной работы в профильной организации ОГБУ «Заволжский дом-интернат для престарелых и инвалидов, дневной центр для людей с функциональными дефицитами и начальной стадией возраст – ассоциированных нарушений». Профессиональная подготовка будущих бакалавров и магистров социальной работы представляет собой «форму организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование,

закрепление, развитие практических навыков и компетенций по профилю соответствующей образовательной программы» [7]. В условиях профильного учреждения для студентов направления подготовки «Социальная работа» проводятся лабораторные и практические занятия в рамках дисциплины (модуля) «Технология социальной работы».

Руководитель профильного учреждения активно участвует в подготовке студентов и научно-исследовательском эксперименте по созданию стационарозамещающих технологий социального обслуживания населения, способствующих активному долголетию граждан пожилого возраста и инвалидов.

Подготовка профессионалов социальной работы ведется с помощью *уровневого подхода*. Е.И. Холостова, Т.Ф. Яркина определяют три уровня развития системы образования обучающихся: научно-методический, профессионально-практический и личностный. Согласно методологическому обоснованию этого процесса Ю.Н. Галагузовой, М.В. Фирсовой, обучение профессионалов социальной работы происходит на двух уровнях: управленческом и психолого-педагогическом.

Согласно Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №23-ФЗ (ред. от 08.12.2020) вводится понятие «образовательные уровни (образовательные цензы)» [10], которые приравниваются к уровням образования и реализуются при подготовке профессионалов социальной работы в следующем порядке:

- среднее (полное) общее образование – к среднему общему образованию (открытие школ социальной работы для абитуриентов, желающих обучаться в вузе по направлению подготовки «Социальная работа»);

- среднее профессиональное образование – к среднему профессиональному образованию по программам подготовки специалистов среднего звена;

- высшее профессиональное образование – бакалавриат – к высшему образованию – бакалавриату;

- высшее профессиональное образование – подготовка специалиста или магистратура – к высшему образованию – специалитету или магистратуре;

- послевузовское профессиональное образование в аспирантуре – к высшему образованию – подготовке кадров высшей квалификации по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

В Костромском государственном университете подготовка будущих специалистов по социальной работе на кафедре организуется по двум образовательным уровням: бакалавриата и магистратуры [8;9].

В Костромском регионе в условиях Шарьинского педагогического колледжа в 2021 апробируется новая образовательная программа подготовки социальных работников согласно уровню среднего профессионального образования.

Образовательная полиэтническая система подготовки обучающихся по направлению «Социальная работа» в КГУ, ориентированная на глобальные, национальные и личностные интересы и развитие потенциала человека строится на основании *компетентностного подхода*. Концептуальная основа компетентностного подхода выражается в своем категориальном аппарате (опубликованном кафедрой социальной работы в новейших учебных пособиях); межпредметной направленности; введение новых оценочных средств; улучшенном учебно-методическом сопровождении; новейших функциях и ролях педагога (тьютор, наставник, фасилитатор и др.); усилении ответственности учащихся; внедрение инновационных и вариативных форм взаимодействия вуза и работодателей (введение профессиональной подготовки, оборудование учебных аудиторий для практических и лабораторных занятий в учреждениях системы социальной защиты населения); студентоцентрированном характере образовательного процесса (результатом, которого является подготовка специалиста, умеющего работать в команде, принимать самостоятельные решения, деятельностного и способного к инновациям).

Рассмотрим влияние *трансформационного подхода* на систему подготовки будущих специалистов по социальной работе в условиях полиэтнического региона. Трансформацию можно рассматривать как процесс преобразования определенных тенденций, ресурсов образовательной среды в потенциал. На его основе создается профессиональный портрет, а также социальные и профессиональные роли будущего специалиста по социальной работе. Уникальность проявляется в том, что будущий бакалавр и магистр социальных услуг приобретают дополнительные знания и навыки (по сравнению с базовыми), а также компетенции. Достигается это с помощью цикла учебных дисциплин, которые обеспечивают подготовку обучающихся по определенной направленности:

«Организация и администрирование в сфере социальной защиты населения» (бакалавриат); «Социальная работа с разными группами населения», «Государственное управление и организация социальной работы» (магистратурная и заочная формы обучения).

Важным для образовательной цели в системе подготовки бакалавров и магистров социальной работы (развитие потенциала человека в условиях региона и страны) является *ресурсный подход*. В процессе организации научно-исследовательской деятельности обучающихся и преподавателей, организации лекционных и практических занятий, практической подготовке и добровольческой деятельности получатель социальной услуги (клиент) рассматривается нами как субъект своей жизни, имеющий индивидуальные возможности, способности, талант, личностные ресурсы, которые с помощью воздействия социальных технологий и помогающего процесса формируют в личности клиента субъектную активную жизненную позицию.

*Синергетический подход* в системе подготовки специалистов по социальной работе в условиях региона. Он проявляется в открытости образовательного процесса, ориентированности и взаимосвязи с полиэтнической средой региона. С появлением новых вызовов окружающей действительности (новая коронавирусная инфекция COVID–2019) происходит гибкая адаптация образовательного процесса будущих бакалавров социальной работы с целью формирования у них компетенций опытных консультантов, умеющих работать дистанционно и успешно решать проблемы населения. Активная жизненная позиция студентов способствует внимательному отношению к получателям медико-социальных услуг и эффективному проведению дистантного консультирования в ОГБУЗ «Центр медицинской профилактики Костромской области» (единый колл-центр по профилактике коронавирусной инфекции в Костромской области).

*Заключение.* Таким образом, разработка системы подготовки специалистов по социальной работе к реализации практик активного долголетия в условиях учреждений социального обслуживания населения ориентирована на единую цель – развитие потенциала человека в условиях региона и страны. Определяется ведущими принципами: социальной справедливости, устойчивости и уважения к правам человека. Ключевыми компонентами системы подготовки профессионалов социальной работы в Костромском государственном

университете являются: образовательная полиэтническая система, ориентированная на глобальные, национальные и личностные интересы и развитие потенциала человека; целенаправленный процесс формирования компетенций будущего специалиста как субъекта социальной работы; двухуровневые вариативные основные образовательные программы, проектирующие индивидуальную образовательную стратегию подготовки студента с учетом условий вуза и геополитических, этнокультурных, исторических и социально-экономических условий региона.

Автором раскрыта методология проектирования образовательной полиэтнической системы подготовки будущих бакалавров и магистров социальной работы. В частности раскрыты подходы: личностно-деятельностный; индивидуально-творческий; системный; уровневый; компетентностный; трансформационный; ресурсный; синергетический.

*Самобытность и уникальность* образовательной полиэтнической системы подготовки будущих специалистов по социальной работе формируется благодаря личностно-деятельностному подходу (организация и управление учебной деятельностью будущего бакалавра и магистра социальной работы происходит в соответствии с его интересами и жизненной стратегией) и индивидуально-творческому.

*Устойчивость* полиэтнической системы подготовки будущих специалистов по социальной работе придают системный, уровневый подходы.

*Целенаправленность* полиэтнической системы подготовки профессионалов социальной сферы формируют два подхода: компетентностный и ресурсный.

*Адаптированность* полиэтнической системы подготовки будущих бакалавров и магистров социальной работы в условиях регионального пространства вуза достигается с помощью развития трансформационного и синергетического подходов. Важной составляющей здесь является *открытость* образовательного пространства вуза для обеспечения социальных лифтов абитуриентов, студентов, выпускников и практикующих специалистов.

Дальнейшее направление исследования будет посвящено влиянию на полиэтническую систему подготовки будущих специалистов по социальной работе, во-первых, процесса формирования компетенций будущего



специалиста как субъекта социальной работы, а во-вторых, процесса становления основной образовательной программы, проектирующей индивидуальную образовательную стратегию

подготовки студента с учетом условий вуза и геополитических, этнокультурных, исторических и социально-экономических условий региона.

### Литература:

1. Аникеева О.А. Проблемы и перспективы подготовки кадров для управления и организации в социальной сфере / О.А. Аникеева // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2008. – № 3. – С. 67-73.
2. Базарова Т.С. Компетентностный подход в подготовке будущего социального работника в системе университетского образования в регионе / Т.С. Базарова // Бюллетень науки и практики. – 2016. – Т. 4(5). – С. 478-483.
3. Базарова Т.С. Система профессиональной подготовки социального работника в условиях регионального вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Базарова Татьяна Содномовна. - Улан-Удэ: Бурят. гос. ун-т., 2010. - 366 с.
4. Егорычев А.М. Современная Российская система образования: контекст духовных традиций / А.М. Егорычев // Медицина и образование в Сибири. – 2009. – № 9. – С. 3-12.
5. Индекс человеческого развития. Гуманитарный портал. ISSN 2310-1792. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/ratings/human-development-index>
6. Никитина Ю.В., Рызжкова Ю.А. Система интегральных показателей благосостояния населения / Ю.В. Никитина, Ю.А. Рызжкова // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. – 2013. – № 2(6). – С. 52-56.
7. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства

просвещения Российской Федерации «О практической подготовке обучающихся» от 05.08.2020 № 885/390 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009110053>

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа» от 05.02. 2018 № 76. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71789368/>

9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 39.04.02 Социальная работа» от 05.02.2018 №80. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/71889366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №23-ФЗ (ред. от 08.12.2020). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/77706811/>

### References:

1. Anikeeva O.A. Problems and perspectives of staff training for management and organization in the social sphere / O.A. Anikeeva // Messenger of association of the universities in the sphere tourism and service. – 2008. – № 3. – S. 67-73.
2. Bazarova T.S. Competence-based approach in the preparation future social worker in the system of university education in the feigion / T.S. Bazarova // Messenger of science and practice. – 2016. – Т. 4(5). – S. 478-483.
3. Bazarova T.S. System of professional training of a social worker in the conditions of the regional university: dis. ... doctor ped. sciences: 13.00.01 / Bazarova Tatyana Sodnomovna. - Ulan-Ude: Buriat. gos. un-t., 2010. - 366 s.
4. Egoroychev A.M. A modern Russian system of education: in the context of spiritual traditions / A.M. Egoroychev // Medicine and education in Siberia. – 2009. – № 9. –S. 3-12.
5. Index of human development. Humanitarian portal. ISSN 2310-1792. [Electronic resource]. – Access mode: <https://gtmarket.ru/ratings/human-development-index>
6. Nikitina Ju.V., Ryzhkova Ju.A. The system of integral criteria of nation’s well-being / Ju.V. Nikitina, Ju.A. Ryzhkova // Models, systems, sets in economy, techniques, nature and society. – 2013. – № 2(6). – S. 52-56.

7. Order of Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Ministry of Education of the Russian Federation “About practical training of learners” from 05.08.2020 № 885/390 [Electronic resource]. – Access mode: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009110053>

8. Order of Ministry of Education and Science in Russian Federation “About establishment of federal state educational standard of higher education – bachelors on the orientation of training 39.03.02 “Social work” from 05.02. 2018 № 76 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71789368/>

9. Order of Ministry of Education and Science in Russian Federation “About the establishment of federal state educational standard of higher education – masters’ on the orientation of training 39.04.02 Social work» from 05.02.2018 № 80 [Electronic resource]. – Access mode: <https://base.garant.ru/71889366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

10. Federal Law «About Education in Russian Federation» from 29.12.2012 №23-FZ (ed. from 08.12.2020). [Electronic resource]. – Access mode: <https://base.garant.ru/777>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

### Сведения об авторе:

**Веричева Ольга Николаевна** (г. Кострома, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной работы Костромской государственной университет, e-mail: [overicheva@yandex.ru](mailto:overicheva@yandex.ru)

УДК 378.244.6:614.23

## Оценка готовности к профессиональной деятельности выпускников бакалавриата факультета высшего сестринского образования

### Assessment of readiness of the graduates of the bachelor's degree course of the Faculty of Higher Nursing Education for professional activities

**Рябова Т.В.**, ФГБОУ ВО Казанский Государственный медицинский университет, [tatry@rambler.ru](mailto:tatry@rambler.ru)

**Ryabova T.**, Kazan State Medical University, [tatry@rambler.ru](mailto:tatry@rambler.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.014

**Ключевые слова:** готовность, профессиональная деятельность, бакалавриат, сестринское дело, академическая медицинская сестра, профессиональные стандарты.

**Keywords:** readiness, professional activity, the bachelor's degree course, Nursing, academic medical nurse, professional standards.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена ростом требований к оценке профессиональной и психологической готовности будущих специалистов здравоохранения. Введение системы аккредитации, обучение в соответствии с профессиональными стандартами является необходимым условием повышения качества медицинской помощи.

Цель статьи заключается в изучении и оценке различных факторов готовности к профессиональной деятельности выпускников бакалавриата по направлению подготовки 34.03.01 «Сестринское дело», квалификация «академическая медицинская сестра (академический медицинский брат). Преподаватель».

Авторами статьи выявлено, что профессиональная потребность овладевать основами педагогического мастерства у будущих преподавателей находится на низком уровне. Выпускники испытывают неуверенность в своих знаниях и умениях, страх перед ответственностью. Академические медицинские сестры предвосхищают «шок от реальности», который произойдет в то время, когда после обучения они начнут работать в медицинских и образовательных учреждениях, взаимодействовать с персоналом, пациентами, студентами и др.

Предложено активизировать работу Центра профессиональной карьеры, действующего в Казанском ГМУ по формированию представлений о будущем трудоустройстве выпускников бакалавриата.

Материалы статьи могут быть полезны профессорско-преподавательскому составу для повышения эффективности обучения и совершенствования содержания образовательных дисциплин с целью соответствия профессиональным стандартам.

**Abstract.** The relevance of the article is caused due to the growth of requirements for assessment of professional and psychological readiness of future healthcare professionals. The introduction of Accreditation System, training in accordance with professional standards is the necessary condition for improving the quality of medical aid.

The purpose of the article is to study and assess various factors of readiness of the graduates of the bachelor's degree course, majoring in 34.03.01 "Nursing" qualification of "an academic medical nurse (an academic medical brother). Teacher", for professional activities.

The authors of the article revealed that occupational need to master the fundamentals of teaching mastery was in the low level at future teachers. The graduates experience lack of confidence in their own knowledge and skills, fear of responsibility. Academic medical nurses anticipate "Reality Shock or Transition Shock" in the period, when after training they start working at medical and educational institutions; interact with the personnel, patients, students, and etc.

It was suggested to intensify the work of the Professional Career Center functioning at Kazan SMU on formation of true to life ideas of future employability of the bachelor's degree course graduates.

The materials of the article can be helpful for the higher-education teaching personnel to increase the learning efficiency and improve the content of educational disciplines for the purpose of raising the level of the graduates' readiness for profession.

Медицинские образовательные организации играют ключевую роль в подготовке квалифицированных специалистов здравоохранения. Введение системы аккредитации в вузах позволяет объективно оценивать профессиональную и психологическую готовность будущих специалистов. В системе здравоохранения наблюдается необходимость развивать перспективные направления высшего сестринского образования в связи с «резким ростом требований к квалификации медицинских сестер, беспрецедентным расширением и усложнением их функционала» [15].

Необходимым условием повышения качества медицинской помощи является обучение в соответствии с профессиональными стандартами. В соответствии с Приказом Министерства образования и науки РФ от 22.09.2017 г. № 971 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 34.03.01 Сестринское дело» к перечню профессиональных стандартов выпускников относятся «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и «Специалист по управлению персоналом», «Специалист по организации сестринского дела» [1;2].

Главным результатом профессиональной подготовки любого специалиста является успешное трудоустройство выпускника образовательного учреждения по выбранной профессии и специальности [9]. Были проведены исследования, авторы которых ставили перед собой цель определить готовность практического здравоохранения принять в профессиональное сообщество бакалавров сестринского дела [3;7;9]. По мнению организаторов здравоохранения, выпускники бакалавриата сестринского дела имеют широкие возможности применить свои знания и умения в структуре практического здравоохранения и в сфере среднего профессионального медицинского образования [12].

А готовы ли выпускники направления «сестринского дела» занять достойное место в профессиональном сообществе работников практического здравоохранения? Какова их готовность к профессиональной деятельности в соответствии с профессиональными стандартами?

Целью нашего исследования являлось изучение и оценка различных факторов готовности выпускников бакалавриата факультета высшего сестринского образования

медицинского университета по направлению подготовки 34.03.01 «Сестринское дело», квалификация «академическая медицинская сестра (академический медицинский брат). Преподаватель» [11].

В зарубежной литературе большое внимание уделяется вопросу адаптации выпускников медицинских учебных заведений к практической деятельности. А.С. Graf, Е. Jacob, D. Twigg, В. Nattabi в своей работе представили критический обзор моделей перехода выпускников сестринского дела к практической работе. Авторы описали «шок от реальности», который происходит в то время, когда после обучения специалист попадает на работу и реальность не совпадает с представлениями о ней [18]. Термин «переходный шок» был введен J. Duchscher для описания этапов перехода к практической работе выпускников учебных заведений [17]. В отечественной литературе проблеме психологической подготовленности выпускников к работе в практическом здравоохранении уделяется мало внимания. Ядром профессиональной готовности считается профессиональная направленность и профессиональное мастерство специалистов, без учета психологических составляющих [6].

Задачами данного исследования являлись *определение уровня развития волевой, мотивационной (профессионально – педагогической), эмоциональной и коммуникативной подготовленности выпускников.*

Материалы и методы исследования.

В исследовании приняли участие 29 студенток четвертого курса факультета высшего сестринского образования. Экспериментальная часть заключалась в проведении опросов, бесед (групповых, индивидуальных) с выпускницами, психодиагностическом тестировании. Использовались психодиагностические методики:

- тест «Самооценка профессионально – педагогической мотивации (в адаптации Н.П. Фетискина) [14];
- тест «Уровень субъективного контроля»;
- тест «Эмоциональный интеллект» Люсина;
- тест «Определение социального интеллекта» [8].

Данные тесты позволяли определить интеллектуально – познавательную, мотивационную, коммуникативную, операционально – деятельность составляющие готовности психики к профессиональной деятельности [4;6].

На первом этапе проводилось изучение научной литературы по проблеме, собирался эмпирический материал. На втором этапе осуществлялись опросы, беседы, тестирование. На третьем этапе проводилась интерпретация полученных результатов исследования, оформление и статистическая обработка результатов исследования, уточнялись выводы.

Результаты исследования.

При анализе результатов самооценки профессионально – педагогической мотивации к педагогической деятельности будущих академических медицинских сестер (преподавателей) были выявлены невысокая потребность сознательно изучать педагогику и овладевать основами педагогического мастерства. Это следует из низких значений показателей средних величин по шкалам «профессиональная потребность» и «функциональный интерес».

Средние значения мотивации по шкале «развивающая любознательность» у 34% означают, что студентки интересуются стремятся к освоению новой информации, считают, что *«важно постоянно пополнять свой запас знаний, желание все время учиться самой, ведь знания постоянно обновляются»*.

Значения шкал «показная заинтересованность» (ориентированность на внешние показатели своего труда), имеют высокие значения у 83% опрошенных, «эпизодическое любопытство» у 86% студенток и «равнодушное отношение» у 72% студенток. Это позволяет делать вывод о невысокой мотивационной готовности выпускниц к овладению основами педагогического мастерства.

В качестве примера совершенствования практической подготовки бакалавров предлагается использовать педагогическую технологию, при овладении которой студенты высшего сестринского образования обучают студентов первого курса других факультетов основам ухода за больными, приобретая тем самым опыт преподавательской деятельности [16].

Анализ результатов теста «Уровень субъективного контроля» показал, что студентки не стремятся брать на себя ответственность за происходящее в их жизни. Вот как говорят выпускницы: *«Что я испытываю? Страх ответственности. У меня присутствует неуверенность в себе, что я не смогу, у меня не получится, а я тогда всё брошу и уйду. Я боюсь сделать что-то неправильно, поэтому, скорее всего, не задержусь надолго в медицине»*. Самые низкие показатели у бакалавров по шкале «интернальности в области неудач». 76%

девушек склонны приписывать ответственность за отрицательные события и ситуации другим людям, а не себе. Они считают, что *«на любой работе всё зависит от окружающих, от коллектива: и желание работать, и вообще приходить на работу»*.

Выпускники медицинского вуза «выходят» в практическую деятельность без особой уверенности в своем будущем, как в плане выбора дальнейшего профессионального направления, так и в отношении взаимодействия с коллегами [13]. По результатам тестирования 52% выпускниц считают себя в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, имеют показатели выше среднего уровня по шкале «области межличностных отношений».

Анализ ответов по тесту эмоционального интеллекта показал парадоксальные данные: студентки считают, что способны управлять своими эмоциями, но не считают себя способными понимать эти эмоции. Выпускницам легче понимать и управлять эмоциями других людей, чем своими. Средние значения показателей внутриличностного эмоционального интеллекта у них ниже, чем межличностного интеллекта (различия между значениями недостоверны).

Ранее нами было показано, что у студентов имеются значительные различия между субъективными представлениями о сформированности коммуникативных компетенций от данных объективного тестирования [10]. В данном исследовании обнаружена та же тенденция. 52% опрошенных студенток считает, что им будет сложно понимать других людей и, тем более, управлять ими: *«Непонятно, как строить отношения с сотрудниками учреждения. Как взаимодействовать с людьми, у которых больше знаний и опыта, но они со средним образованием, а у меня высшее»*.

Исследование готовности к успешному социальному взаимодействию, коммуникабельность, умение действовать сообразно ситуации определялись у студенток с помощью теста социального интеллекта. Девушки продемонстрировали низкий уровень развития социального интеллекта в целом. Это означает, что у них не высокий уровень контактности, доброжелательности, организаторских способностей, потребности к познанию себя и других людей.

М.А. Hidalgo-Blanco, М. Puig-Llobet, М.Т. Lluch-Canut с соавторами провели лонгитюдное исследование ожиданий бакалавров – медсестер

на протяжении четырёх лет обучения, в котором выявлены значительные изменения представлений об их деятельности [19]. При опросе бакалавров Казанского ГМУ обнаружено, что 31% студенток не собираются работать по специальности. Почему? Вот их ответы: *«Есть небольшое разочарование в медицине, не думала, что работа медицинской сестры так скучна, в ожиданиях при поступлении всё было интересней»*. *«Не хочу однообразную работу, хочу, чтобы работа не только приносила деньги, но была полезной и интересной»*.

В процессе опросов и бесед 56% студенток оценили свою готовность к профессиональной деятельности на низком уровне из-за небольшого опыта, ощущения пробела в знаниях, неуверенность: *«у меня нехваток знаний и умений в области проведения манипуляций, внутривенные инъекции делать не умею и мне понятно, что это основное, что должна уметь медицинская сестра»*; *«нас не учили делать какие – либо манипуляции (уколы, капельницы, клизмы и т.д.)*. *Нам говорили, что на работе все равно всему заново учиться будете»*. Эти ответы студенток демонстрируют их непонимание или незнание, по каким профессиональным стандартам они смогут работать по окончании вуза. 17% бакалавров считают, что *«диплом нужен только для дальнейшего обучения, например, в магистратуре»*. Выпускницы имеют информацию о внедрении в образовательную траекторию бакалавров по направлению «сестринское дело» модели подготовки магистров по профилю «управление сестринской деятельностью» [5].

#### *Заключение.*

1. Профессиональная потребность овладеть основами педагогического мастерства у будущих преподавателей, академических медицинских сестер имеет низкий уровень. Студентки демонстрируют эпизодическое любопытство к педагогике, у подавляющего большинства опрошенных выявлено равнодушное отношение к преподаванию.

2. Выпускники испытывают неуверенность и страх перед ответственностью. Эти состояния касаются событий в их собственной жизни, дальнейшего трудоустройства, взаимодействия с людьми, коллективом организации.

3. Объективные данные тестирования показали, что студенткам легче понять и управлять эмоциями других людей, чем осознавать, понимать описывать свои собственные эмоции и управлять ими. Большинство опрошенных имеют невысокий уровень контактности и доброжелательности. Академические медицинские сестры предвосхищают «шок от реальности или шок перехода», в период, когда после обучения они начнут работать в медицинских и образовательных учреждениях, взаимодействовать с персоналом, пациентами, студентами и др.

Согласно Федеральному государственному стандарту (ФГОС) 3++ в Учебном плане по программе бакалавриата имеются дисциплины «Психология», «Педагогика с методикой преподавания», «Менеджмент в сестринском деле». Для подготовки выпускников к осуществлению деятельности по профессиональным стандартам данных дисциплин явно недостаточно.

*Рекомендации.* Активизировать работу с Центром профессиональной карьеры, действующим в Казанском ГМУ по формированию реалистических представлений о будущем трудоустройстве выпускников бакалавриата. На портале управления карьерой и содействия в трудоустройстве выпускников Казанского ГМУ размещать информацию, соответствующую профессиональным стандартам выпускников.

Совместно с деканатами и выпускающими кафедрами осуществлять активную работу по формированию у профессорско-преподавательского состава и руководителей на базах практики представлений о будущем трудоустройстве выпускников.

Материалы статьи могут быть полезны профессорско-преподавательскому составу для повышения эффективности обучения и совершенствования содержания образовательных дисциплин с целью соответствия профессиональным стандартам для повышения качества подготовки, успешного прохождения аккредитации, повышения качества оказываемой помощи будущими специалистами здравоохранения.

#### *Литература:*

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 34.03.01 Сестринское дело / Приказ

Минобрнауки РФ от 22.09.2017 г. № 971 [Электронный ресурс] // Справочник правовой системы «КонсультантПлюс». – Режим доступа:

[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_279906](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_279906)

2. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по организации сестринского дела» / Приказ Минтруда России от 31.07.2020 N 479н // Сайт Минтруда России. – Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1508>

3. Глухих С.И. Особенности подготовки медицинских сестер в современном профессиональном образовании / С.И. Глухих // Сибирский педагогический журнал. - 2016. - № 1. - С. 73-79.

4. Звонников В.И., Свистунов А.А., Семенова Т.В. Оценка профессиональной готовности специалистов в системе здравоохранения / В.И. Звонников, А.А. Свистунов, Т.В. Семенова; под ред. Семеновой Т.В. - Москва: ГЭОТАР – Медиа, 2019. - 272 с.

5. Касимовская Н.А. Реализация новых подходов к подготовке бакалавров сестринского дела: переход на уровень магистратуры «управление сестринской деятельностью» / Н.А. Касимовская // Медицинское образование и профессиональное развитие. - 2019. - Т. 10. - № 4(36). - С. 74-83.

6. Кашутина М.И. Островская И.В. Потенциальная готовность бакалавров сестринского дела к работе / М.И. Кашутина, И.В. Островская // Медицинская сестра. – 2017. - № 4. - С. 47-52.

7. Лапик С.В. Перспективы и проблемы подготовки бакалавров сестринского образования / С.В. Лапик // Системная интеграция в здравоохранении. – 2017. - № 4(34). - С. 45-50.

8. Люсин Д.В., Михеева Н.Д. Психометрический анализ русской версии теста на социальный интеллект Дж. Гилфорда и М.О. Салливан. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. - 176 с.

9. Новокрещенова И.Г. Проблемы подготовки бакалавров сестринского дела / И.Г. Новокрещенова, И.В. Новокрещенов, Н.А. Семикина [и др.] // Медицинская сестра. - 2020. - Т. 22. - № 5. - С. 24-28.

10. Петрова Р.Г., Рябова Т.В. Междисциплинарный дискурс формирования коммуникативных умений у будущих социальных работников / Р.Г. Петрова, Т.В. Рябова // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 1. – С. 61-67.

11. Сайт Казанского ГМУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kgmu.kcn.ru/files/sveden/standarts>

12. Семьнина Н.М. К вопросу о месте бакалавров сестринского дела в современной системе здравоохранения / Н.М. Семьнина, А.В. Крючкова, Ю.В. Кондусова [и др.] // Nauka I Studia. - 2017. - Т. 3. - № 5. - С. 003-006.

13. Соловьева И.А. Анализ отношения выпускников медицинского вуза к самостоятельной практической деятельности / И.А. Соловьева, А.А. Газенкамф, Р.А. Адамян [и др.] // Медицинское образование и профессиональное развитие. - 2020. - Т. 11. - № 4. - С. 29-50. doi: 10.2441/1/2220-8453-2020-14003.

14. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. - Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. - 362 с.

15. Ходжая А.Б. Проблемы и перспективы подготовки кадров в системе высшего сестринского образования в современной России / А.Б. Ходжая, Н.А. Фелько, Н.К. Маяцкая [и др.] // Медицинская сестра. – 2020. – Т. 22. - № 3. - С. 12-15.

16. Шурыгина Е.П., Иванова Н.В. Подготовка преподавателей профессионального образования для медицинских колледжей / Е.П. Шурыгина, Н.В. Иванова: в кн.: «Инновационные технологии в медицинском образовании». - Красноярск, 2019 // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - Красноярск: Изд-во: Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого, 2019. - С. 118-121.

17. Duchscher J., Windey M. Stages of Transition and Transition Shock. Journal for Nurses in Professional Development, 2018. Vol. 34, issue: 4, pp. 228-232. doi: 10.1097/NND.0000000000000461.

18. Graf A.C., Jacob E., Twigg D., Nattabi B. Contemporary nursing graduates' transition to practice: A critical review of transition models. Journal of Clinical Nursing, 2020. Vol.29, issue: 15-16, pp. 3097-3107. doi: 10.1111/jocn.15234.

19. Hidalgo-Blanco M.A., Puig-Llobet M., Lluch-Canut M.T., Guardia-Olmos J., Moreno-Arroyo C., Amador-Campos J.A. Expectations of nursing degree students: A longitudinal analysis. Nurse Education Today, 2020. Vol. 92, pp. 104474. doi: 10.1016/j.nedt.2020.104474

### References:

1. On the approval of the federal state educational standard of higher education - Bachelor's degree in the direction of training 03.03.01 Nursing / Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of September 22, 2017 No. 971 [Electronic resource] // Directory of the legal system "Consultant Plus". - Access mode: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_279906](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_279906)

2. On the approval of the professional standard "Specialist in the organization of nursing" / Order of the Ministry of Labor of Russia dated July 31, 2020 N 479н //

Website of the Ministry of Labor of Russia. - Access mode: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1508>

3. Glukhikh S.I. Features of training nurses in modern vocational education / S.I. Glukhikh // Siberian Pedagogical Journal. - 2016. - № 1. - P. 73-79.

4. Zvonnikov V.I., Svistunov A.A., Semenova T.V. Assessment of professional readiness of specialists in the health care system / V.I. Zvonnikov, A.A. Svistunov, T.V. Semenova; ed. by Semenova T.V. - Moscow: GEOTAR – Media, 2019. - 272 p.

5. Kasimovskaya N.A. Implementation of new approaches to the training of nursing bachelors: transition to the master's level "nursing management" / N.A. Kasimovskaya // Medical education and professional development. - 2019. - Т. 10. - № 4(36). - С. 74-83.
6. Kashutina M.I. Ostrovskaya I.V. Potential readiness of nursing bachelors to work / M.I. Kashutina, I.V. Ostrovskaya // Nurse. - 2017. - № 4. - P. 47-52.
7. Lapik S.V. Perspectives and problems of training bachelors of nursing education / S.V. Lapik // System integration in health care. - 2017. - № 4(34). - С. 45-50.
8. Lyusin D.V., Mikheeva N.D. Psychometric analysis of the Russian version of the social intelligence test by J. Guildford and M.O. Sullivan. Social intelligence: theory, measurement, research; ed. by D.V. Lyusina, D.V. Ushakov. Moscow: Publishing house "Institute of Psychology RAS", 2004. - 176 p.
9. Novokreshchenova I.G. Problems of training bachelors of nursing / I.G. Novokreshchenova, I.V. Novokreshchenova, N.A. Semikina [et al.] // Nurse. - 2020. - Т. 22. - № 5. - С. 24-28.
10. Petrova R.G., Ryabova T.V. Interdisciplinary discourse of the formation of communicative skills at future social workers / R.G. Petrova, T.V. Ryabova // Kazan Pedagogical Journal. - 2018. - № 1. - P. 61-67.
11. Site of Kazan State Medical University [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.kgmu.kcn.ru/files/sveden/standarts>
12. Semynina N.M. To the question of the position of nursing bachelors in the modern health care system / N.M. Semynina, A.V. Kryuchkova, Yu.V. Kondusova [et al.] // Nauka I Studia. - 2017. - Т. 3. - № 5. - С. 003-006.
13. Solovieva I.A. Analysis of the attitude of graduates of a medical university to independent practice / I.A. Solovyova, A.A. Gzenkampf, R.A. Adamyan [et al.] // Medical education and professional development. - 2020. - Т. 11. - № 4. - P. 29-50. doi: 10.2441 1 / 2220-8453-2020-14003.
14. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuilov. - Moscow: Publishing house of the Institute of Psychotherapy, 2002. - 362 p.
15. Khodzhaya A.B. Problems and Perspectives of Personnel Training in the System of Higher Nursing Education in Modern Russia / A.B. Khodzhaya, N.A. Fedko, N.K. Mayatskaya [et al.] // Nurse. - 2020. - Т. 22. - № 3. - С. 12-15.
16. Shurygina E.P., Ivanova N.V. Training of teachers of vocational education for medical colleges / E.P. Shurygina, N.V. Ivanova: in the book: "Innovative technologies in medical education". - Krasnoyarsk, 2019 // Materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. - Krasnoyarsk: Publishing house: Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky, 2019. - P. 118-121.
17. Duchscher J., Windey M. Stages of Transition and Transition Shock. Journal for Nurses in Professional Development, 2018. Vol. 34, issue: 4, pp. 228-232. doi: 10.1097 / NND.0000000000000461.
18. Graf A.C., Jacob E., Twigg D., Nattabi B. Contemporary nursing graduates' transition to practice: A critical review of transition models. Journal of Clinical Nursing, 2020. Vol.29, issue: 15-16, pp. 3097-3107. doi: 10.1111 / jocn.15234.
19. Hidalgo-Blanco M.A., Puig-Llobet M., Lluch-Canut M.T., Guardia-Olmos J., Moreno-Arroyo C., Amador-Campos J.A. Expectations of nursing degree students: A longitudinal analysis. Nurse Education Today, 2020. Vol. 92, pp. 104474. doi: 10.1016 / j.nedt.2020.104474.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

**Сведения об авторе:**

**Рябова Татьяна Владимировна** (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры медицинской и общей психологии и педагогики, руководитель Центра исследования медицинского образования, ФГБОУ ВО Казанский ГМУ Минздрава России, e-mail: [tatry@rambler.ru](mailto:tatry@rambler.ru)



УДК 378

## Педагогическая коммуникация как средство развития коммуникативной толерантности студентов педагогического вуза

### Pedagogical communication as a means of developing communicative tolerance at students of a pedagogical university

**Петрищева Н.Н.**, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, pi3nn@mail.ru

**Petrishcheva N.**, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, pi3nn@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.015

**Ключевые слова:** коммуникация, толерантность, коммуникативная толерантность, педагогическая коммуникация, вуз, профессиональная подготовка.

**Keywords:** communication, tolerance, communicative tolerance, pedagogical communication, university, professional training.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена высоким интересом к интеграционным процессам в современном обществе, в которых немаловажную роль играет уровень сформированности коммуникативной толерантности. В процессе рассмотрения заявленной проблемы были даны определения основным дефинициям авторского педагогического исследования: «толерантность», «коммуникативная толерантность», «коммуникация» и «педагогическая коммуникация». Была определена роль педагогической коммуникации в процессе развития и формирования коммуникативной толерантности студентов педагогического вуза. Также, в данной статье приводится эмпирическое исследование, которое доказывает значимость педагогической коммуникации в процессе формирования коммуникативной культуры. В заключение данной статьи были сформулированы основные выводы, и подведены итоги эмпирического исследования.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the high interest in integration processes in modern society, in which the formed communicative capacity plays an important role. In the process of considering the stated problem, the definitions of the main definitions of the research were given: «tolerance», «communicative tolerance», «communication» and «pedagogical communication». The role of pedagogical communication in the development and formation of communicative tolerance of students of a pedagogical university was determined. Also, this article provides an empirical study that proves the importance of pedagogical communication in the process of forming a communicative culture. At the end of this article, the main conclusions were formulated and the results of the empirical study were summarized.

**Введение.** События прошедшего года оставили глубокие впечатления и внесли за собой неизгладимые изменения в жизнь мирового сообщества. В условиях пандемии COVID-19 люди начали обращать внимание на значимость и важнейшую роль живого общения. Поэтому, сейчас, на фоне активного роста научной и технической отраслей, особое внимание стало уделяться интеграционным процессам: высокой актуальности проблем сотрудничества, коллегиальности и общения. На таком же высоком уровне стала подниматься проблема формирования коммуникативной толерантности

в роли базового компонента развития личности и ее успешной социализации в обществе.

В первую очередь, развивая коммуникативную толерантность современного человека, данная проблема касается сферы образования нашей страны, особенно высших учебных заведений. Коммуникативная толерантность является качеством, необходимым для профессионального развития личности, конкурентоспособности каждого специалиста и, безусловно, каждого педагога.

Актуальность проблемы коммуникативной толерантности личности раскрывают многочисленные исследования, например: Б.Г.



Ананьев [1], А.Г. Асмолов [2;3], А.А. Бодалев [5], В.В. Бойко [6;7], С.К. Бондырева [8], Е.С. Кузьмин [11] и др.

Однако, возвращаясь к поставленной перед вузами задаче формирования коммуникативной толерантности современной личности, необходимо подчеркнуть, что в современных условиях модернизации и реструктуризации системы образования необходимо соблюдать уровень качества образования и развития учащихся, качество педагогического процесса и, в контексте нашего исследования, качество сформированности коммуникативной толерантности.

В исследовании А.Э. Ширванян отмечается, что «на качество и эффективность формирования коммуникативной толерантности студентов влияет ряд объективных и субъективных факторов: возрастные и индивидуально-психологические характеристики студентов, характер межличностных отношений, особенности окружающей действительности и др.» [16].

На наш взгляд, особое влияние на качество формирования коммуникативной толерантности оказывает процесс педагогической коммуникации. Данное мнение подтверждается в научных трудах И.С. Кона. Советский и российский научный исследователь, социолог, психолог в своих исследованиях полагает, что «при формировании толерантности важную роль играет коммуникация, т.к. в ней и через неё происходит присвоение человеком определенных идей, ценностей, формирование отношения к явлениям действительности» [10].

Организация педагогической коммуникации как общения, взаимосвязи, сотрудничества со студентами на основе приема, переработки и передачи информации, личностных смыслов и ценностных отношений является важной технологией в процессе формирования коммуникативной толерантности.

Для того, чтобы сформировать целостное представление о влиянии педагогической коммуникации на формирование коммуникативной толерантности, стоит обратить внимание на основные дефиниции нашего исследования: «толерантность», «коммуникативная толерантность», «коммуникация» и «педагогическая коммуникация».

Поваренков Ю.П. в своих трудах, посвященных педагогической толерантности, трактует толерантность как «уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и

многообразия человеческой культуры, норм поведения, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или преобладанию какой-либо одной точки зрения» [14, с.60].

В отечественных исследованиях понятию «коммуникативная толерантность» впервые дала определение В.В. Бойко. В своих научных трудах она представляет нам коммуникативную толерантность в виде «характеристики отношений личности к людям, показывающей степень переносимости ею неприятных и неприемлемых, по мнению личности, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию» [6].

Личность, обладающая высоким уровнем сформированности коммуникативной толерантности, по мнению Н.А. Асташовой, «обладает рядом следующих характеристик:

- гуманностью, проявляющейся во внимании к своему внутреннему миру;
- рефлексивностью, предполагающей своеобразие личностных особенностей, достоинств и недостатков, свободу мысли;
- ответственностью, характеризующейся проявлением волевых усилий при принятии решения;
- гибкостью, включающей умение принимать решения в зависимости от различных обстоятельств;
- уверенностью в себе, определяющей адекватную оценку своих способностей в преодолении препятствий к достижению цели;
- самообладанием, выражающимся в управлении эмоциями и поведением;
- эмпатией, означающей сопереживание эмоциональному состоянию других людей и др.» [4, с.81].

В исследованиях американских ученых Ф. Дэнса и К. Ларсона, проанализировавших 126 определений дефиниции «коммуникация», все многообразие определений данного понятия было собрано в три большие группы:

1. Первая группа представляет коммуникацию в качестве средства связи любых объектов материального и духовного мира, то есть как определенная структура.
2. Вторая группа трактует коммуникацию в роли общения и процесса обмена информацией.
3. Третья группа дает определение коммуникации как массовой передаче и обмену информацией с целью воздействия на большие группы людей, общество и его компоненты [9].

Представив описание трех дефиниций, считаем необходимым подробнее разобрать понятие «педагогическая коммуникация».

Согласно определению Троянской С.Л., педагогическая коммуникация является «способом организации учебного процесса как общения и взаимосвязи, сотрудничества между преподавателями и студентами, которое основывается на приеме, переработке и передаче информации, ценностных отношений и личностных смыслов». Объектом педагогической коммуникации являются «общение и коммуникация участников учебного процесса, включая не только педагогов и студентов, а также родителей и их детей» [15].

Максимова А.А. утверждает, что «осуществление педагогической коммуникации всегда имеет ту или иную цель, а главной целью определяет стремление педагога достичь определенных результатов с помощью различных коммуникативных средств». Также, необходимо подчеркнуть, что «цель педагогической коммуникации зависима от различных условий (возраст воспитанников, их уровня развития, намерений, настроения и т.д.)» [13].

Итак, подводя итоги обзора научной литературы, можно сделать вывод, что коммуникативная толерантность является важнейшим компонентом профессионального и личностного развития личности. Особенно важно начать развивать в личности коммуникативную толерантность еще задолго до начала обучения в вузе.

Однако не все молодые педагоги после окончания университета способны эффективно осуществить процесс формирования коммуникативной толерантности в своих воспитанниках, учениках. По данным исследования О.В. Литовченко [12], более 54% молодых педагогов не могут мотивировать учащихся к обучению, а 51% сообщают о нехватке знаний и умений в данном направлении. Текущая ситуация требует особого подхода к подготовке студентов педагогического вуза. Такая подготовка представляет собой формирование коммуникативной толерантности студентов посредством педагогической коммуникации.

*Материалы и методы исследования.* Таким образом, приведенные выше понятия и исследования являются свидетельством растущего интереса педагогов, психологов и социологов к теме коммуникативной толерантности и ее формирования; происходит накопление методологической базы, определенного круга концепций и идей различного уровня.

Однако, несмотря на достаточно широко раскрытую теоретическую проработку темы

коммуникативной толерантности личности, остается достаточно малое количество исследований, где педагогическая коммуникация выступает средством и способом формирования коммуникативной толерантности студентов педагогического вуза.

В настоящий момент данная проблематика не подвергалась специальным практическим исследованиям, однако сейчас, в условиях дистанционного образования и явного недостатка живого общения между педагогами и студентами, формирование коммуникативной толерантности в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза посредством педагогической коммуникации остается достаточно новой, малоизученной, актуальной проблемой.

Необходимо отметить, что в процессе профессиональной подготовки современных педагогов в вузе (на примере ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова») проблематике формирования коммуникативной толерантности уделяется достаточное внимание. Как на уровне рабочих учебных планов, так и на уровне основных профессиональных образовательных программ, находят место дисциплины, направленные на развитие коммуникативной толерантности будущих педагогов.

В первую очередь, стоит обратить внимание на перечень дисциплин по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. Многие из них направлены не только на усвоение законодательной и правовой базы, но и на развитие умения работать в обществе.

Такие дисциплины, как «Этические основы профессиональной деятельности», «Социальное воспитание в школе и классе», «Инклюзивное образование в социальной сфере», «Психология воспитания», «Методика воспитательной работы» направлены на то, чтобы будущие педагоги научились подбирать правильные методы работы, знали, как выстраивать отношения со своими воспитанниками, тем самым данные дисциплины помогают развивать в студентах коммуникативную толерантность. Пройдя курс перечисленных дисциплин, будущие педагоги узнают основы этики, затрагивают темы толерантности в социальной и педагогической сферах, осознают, насколько важную роль играет терпимость в профессиональной деятельности.

Основополагающие дисциплины, как «Введение в профессию» и «Педагогика», дают нам конкретное представление о формах и методах, через которые происходит

формирование коммуникативной толерантности будущего педагога.

Дисциплины «Тренинг общения» и «Психология общения» обозначают роль педагогической коммуникации в процессе развития коммуникативной толерантности будущих педагогов.

Однако, как упоминалось ранее в данной статье, в современных условиях была утрачена возможность живого общения между педагогами и студентами вуза, следовательно, появился большой риск прекращения развития у студентов такого важного компонента, как коммуникативная толерантность.

Таким образом, с целью снижения риска прекращения развития у студентов коммуникативной толерантности, нами было решено провести эмпирическое исследование, которое включало в себя осуществление педагогической коммуникации со студентами на четырех уровнях:

– сетевом (работа со студентами в условиях дистанционного образования);

– публичном (работа с большой аудиторией студентов, выступления на конференциях, участие в волонтерской и научной деятельности университета);

– социальном (работа со студентами внутри их учебных групп);

– персональном (осуществление индивидуального подхода к развитию коммуникативной толерантности у каждого студента).

Эмпирическое исследование проводилось в три этапа:

1. констатирующий;
2. обучающий;
3. контрольный.

С целью измерения уровня коммуникативной толерантности у студентов педагогического вуза, основываясь на классификации Н.А. Асташовой [4], были определены основные компоненты, составляющие коммуникативную толерантность. Также, к каждому компоненту был подобран свой диагностический инструментарий, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Соответствие компонентов коммуникативной толерантности студентов и подобранного диагностического инструментария

№ п/п	Компонент коммуникативной толерантности	Диагностический инструментарий
1	Рефлексивность	Опросник рефлексивности (Карпов А.В.)
2	Ответственность	Опросник субъективной локализации контроля (Пантелеев С.Р., Сталин В.В.)
3	Эмпатия	Диагностика социальной эмпатии (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.)

Подобранные методики были модернизированы, и каждый компонент оценивался в три уровня сформированности: низкий, средний и высокий.

Таким образом, на основе выделенных и уточненных основных дефиниций исследования, были выделены диагностируемые критерии, и осуществлен подбор диагностического инструментария для их оценки.

*Результаты исследования.* Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», целью которого являлось определение условий (способов и методов) успешного формирования коммуникативной толерантности студентов педагогического вуза в процессе профессиональной подготовки средствами педагогической коммуникации.

В исследовании приняли участие 60 студентов факультета педагогики и психологии второго, третьего и четвертого курсов,

обучающиеся по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование.

Для определения эффективности проведенного эмпирического исследования из 60 участников были определены две группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ). В каждую группу вошло по 30 студентов.

Как упоминалось ранее, эмпирическое исследование было разделено на три этапа: первый этап – констатирующий, второй – обучающий, третий – контрольный.

Опишем их содержание.

1. Констатирующий этап.

Данный этап включал в себя теоретический анализ научной литературы по заявленной проблеме, разработку программы по формированию и повышению уровня коммуникативной толерантности посредством осуществления педагогической коммуникации студентов педагогического вуза, определение диагностируемых компонентов сформированности коммуникативной

толерантности, подбор диагностического инструментария. Также были определены база исследования, направление подготовки участников диагностики, программы и их количество, определены контрольная и экспериментальная группа, а также выполнена первичная диагностика компонентов коммуникативной толерантности в контрольной и экспериментальной группах.

2. Обучающий этап.

Обучающий этап представлял собой осуществление педагогической коммуникации на четырех уровнях: сетевом, публичном, социальном и персональном. Осуществление педагогической коммуникации со студентами включала в себя: тренинговые занятия, решение и разработку кейсов, отработку практических навыков на группе студентов, анализ и проведения студентами мастер-классов по коммуникативному мастерству и культуре,

практическое коммуницирование во время прохождения студентами практик в образовательных и социальных организациях, участие в волонтерской и научной деятельности, индивидуальная работа с преподавателями и т.д. Данный этап проводился только с участниками экспериментальной группы.

3. Контрольный этап.

Контрольный этап включал в себя проведение вторичной диагностики уровней компонентов коммуникативной толерантности, на основе полученных данных был проведен анализ, и дана оценка осуществленных мероприятий, закрепление полученных результатов, обсуждение экспертов.

Полученные данные в ходе проведения констатирующего и контрольного этапов, т.е. первичной и вторичной диагностики, в контрольной и экспериментальной группах представлены ниже, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Результаты диагностики сформированности компонентов коммуникативной толерантности

Компоненты	Констатирующий.			Контрольный		
	Уровни	ЭГ, %	КГ, %	Уровни	ЭГ, %	КГ, %
Рефлексивность	Низкий	53,4%	56,8%	Низкий	40%	60%
	Средний	40%	36,6%	Средний	36,7%	30%
	Высокий	6,6%	6,6%	Высокий	23,3%	10%
Ответственность	Низкий	56,7%	60%	Низкий	33,3%	53,3%
	Средний	33,3%	30%	Средний	40%	36,7%
	Высокий	10%	10%	Высокий	26,6%	10%
Эмпатия	Низкий	60%	53,3%	Низкий	43,3%	56,8%
	Средний	33,3%	36,7%	Средний	33,4%	36,6%
	Высокий	6,7%	10%	Высокий	23,3%	6,6%

*Заключение.* Итак, в процессе эмпирического исследования были обозначены проблема, цель, задачи; подобран диагностический инструментарий; определены показатели уровней сформированности коммуникативной толерантности студентов педагогического вуза. Проведен эксперимент, проходивший в три этапа: констатирующий, обучающий, контрольный. В результате первичной и вторичной диагностики в экспериментальной группе была выявлена положительная динамика: высокий уровень компонентов коммуникативной толерантности студентов педагогического вуза, в среднем, повысился на 17%, низкий уровень снизился на 13 – 23%.

По результатам проведенного исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Проведенное исследование включает в себе новизну и является актуальным.

2. Компоненты коммуникативной толерантности студентов педагогического вуза и диагностический инструментарий были подобраны корректно и грамотно, что позволило получить положительную динамику и корректные результаты.

3. Грамотное осуществление педагогической коммуникации на разных уровнях взаимодействия со студентами педагогического вуза положительно влияет на их уровень коммуникативной толерантности, тем самым повышается их профессиональной и личностный рост.

Таким образом, проведенные мероприятия эмпирического исследования способствуют эффективному формированию коммуникативной толерантности, а также подкрепляют значимость и актуальность данной работы.

**Литература:**

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. - СПб.: Питер, 2001. - 272 с.
2. Асмолов А.Г. О смыслах понятия «толерантность» / А.Г. Асмолов // Век толерантности: научно-публицистический вестник. - М., 2001. - С. 8-18.
3. Асмолов А.Г. О смыслах понятия «толерантность» / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Век толерантности: научно-публицистический вестник. - М.: МГУ, 2001. - С. 56-59.
4. Астахова Н.А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений: сборник науч.-метод.ст. / Н.А. Астахова // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика). - 2-е изд., стереотип. - М.; Воронеж, 2012. - С. 74-85.
5. Бодалев А.А. О коммуникативном ядре личности / А.А. Бодалев // Советская педагогика. - 1990. - № 12(5). - С. 77-81.
6. Бойко В.В. Коммуникативная толерантность: методическое пособие / В.В. Бойко. - СПб: СПбМАПО, 1998. - 24 с.
7. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. - М., 1996. - 472 с.
8. Бондырева С.К. Толерантность (введение в проблему): учебно-методическое пособие / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. - НПО «МОДЭК», 2011. - 239 с.
9. Dance F., Larson C. The Functions of Human Communication: A Theoretical Approach, N.Y., Holt, Rinehart and Winston, 1976, 206.
10. Кон И.С. В поисках себя / И.С. Кон. - М., 2004. - 335 с.
11. Кузьмин Е.С. Руководитель и коллектив / Е.С. Кузьмин, И.П. Волков, Ю.Н. Емельянов. - СПб.: Питер, 2001. - 167 с.
12. Литовченко О.В. Готовность к профессиональной педагогической деятельности: штрихи к портрету молодого учителя / О.В. Литовченко // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. - № 185. - С. 76-81.
13. Максимова А.А. Основы педагогической коммуникации: учебно-методическое пособие / А.А. Максимова. - Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012. - 170 с.
14. Поваренков Ю.П. Педагогическая толерантность как профессионально важное качество педагога: монография / Ю.П. Поваренков, О.Б. Нурлигаянова. - Архангельск: САФУ, 2014. - 159 с.
15. Троянская С.Л. Педагогическая коммуникация: методология, теория и практика: учебное пособие / С.Л. Троянская // Ижевск: УдГУ, 2011. - 148 с.
16. Ширванян А.Э. Педагогика толерантности для учителя: учебно-методическое пособие / А.Э. Ширванян // Ставрополь: Бюро новостей, 2013. - 158 с.

**References:**

1. Ananiev B.G. On the problems of modern human science / B.G. Ananiev. - St.-Pb.: Peter, 2001. - 272 p.
2. Asmolov A.G. On the meanings of the concept of "tolerance" / A.G. Asmolov // Age of Tolerance: Scientific and Publicistic Bulletin. - M., 2001. - P. 8-18.
3. Asmolov A.G. On the meanings of the concept of "tolerance" / A.G. Asmolov, G.U. Soldatova, L.A. Shaigerova // Age of Tolerance: Scientific and Publicistic Bulletin. - M.: Moscow State University, 2001. - P. 56-59.
4. Astashova N.A. The problem of tolerance education in the system of educational institutions: collection of scientific-method articles / N.A. Astashova // Tolerant consciousness and the formation of tolerant relations (theory and practice). - 2nd ed., stereotype. - M.; Voronezh, 2012. - P. 74-85.
5. Bodalev A.A. About the communicative nucleus of personality / A.A. Bodalev // Soviet pedagogy. - 1990. - № 12(5). - P. 77-81.
6. Boyko V.V. Communicative tolerance: a manual / V.V. Boyko. - St.-Pb: SPbMAPO, 1998. - 24 p.
7. Boyko V.V. Energy of emotions in communication: a look at oneself and the others / V.V. Boyko. - M., 1996. - 472 p.
8. Bondyrev S.K. Tolerance (introduction to the problem): manual / S.K. Bondyrev, D.V. Kolesov. - NPO MODEK, 2011. - 239 p.
9. Dance F., Larson C. The Functions of Human Communication: A Theoretical Approach, N.Y., Holt, Rinehart and Winston, 1976, 206.
10. Kon I.S. In search of myself / I.S. Con. - M., 2004. - 335 p.
11. Kuzmin E.S. Leader and team / E.S. Kuzmin, I.P. Volkov, Yu.N. Emelyanov. - SPb.: Peter. 2001. - 167 p.
12. Litovchenko O. V. Readiness for professional pedagogical activity: strokes to the portrait of a young teacher / O.V. Litovchenko // Izvestia RGPU named after A. I. Herzen, 2017. - № 185. - P. 76-81.
13. Maksimova A.A. Foundations of pedagogical communication: manual/ A.A. Maksimova. - Orsk: Publishing house of the Orsk Humanitarian and Technological Institute (branch) OSU, 2012. - 170 p.
14. Povarenkov Yu.P. Pedagogical tolerance as a professionally-important quality of a teacher: monograph / Yu.P. Povarenkov, O.B. Nurligayanov. - Arkhangelsk: NArFU, 2014. - 159 p.
15. Troyanskaya S.L. Pedagogical communication: methodology, theory and practice: manual/ S.L. Trojan // Izhevsk: UdSU, 2011. - 148 p.
16. Shirvanyan A.E. Pedagogy of tolerance for the teacher: manual / A.E. Shirvanyan // Stavropol: News Bureau, 2013. - 158 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

**Сведения об авторе:**

**Петрищева Надежда Николаевна** (г. Ульяновск, Россия), аспирант, старший преподаватель кафедры педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», e-mail: pi3nn@mail.ru

УДК 372.881.1

## Особенности содержательной геймификации процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей

## Features of the contextual gamification in the educational process of foreign language learning for the students of nonlinguistic majors

**Николаева Е.А.**, *Институт водного транспорта имени Г.Я. Седова - филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», yfctnyf12032009@yandex.ru*

**Котляренко Ю.Ю.**, *ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения (РГУПС)», kotlakot@rambler.ru*

**Nikolaeva E.**, *Institute of Water Transport named after G.Ya. Sedov - a branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "State Maritime University named after Admiral F.F. Ushakov", yfctnyf12032009@yandex.ru*

**Kotliarenko I.**, *Rostov State Transport University, kotlakot@rambler.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.016

**Ключевые слова:** структурная и содержательная геймификация, игровые технологии, модели геймификации, мотивация и вовлеченность студентов, коммуникативные компетенции, коммуникативная компетентность, инструментарий гейминга, направления и уровни геймификации, эффективность геймификации.

**Keywords:** structural and informative gamification, gaming technologies, gamification models, motivation and involvement of students, communicative competencies, communicative competence, gaming instrumentation, directions and levels of gamification, gamification efficiency.

**Аннотация.** В настоящее время исследование процесса геймификации обучения концентрируется на трех аспектах: систематизация и развитие принципов моделирования процесса игрового пространства, позволяющих достичь высокого уровня вовлеченности обучаемых в процесс получения знаний; оценка уровня эффективности вариантов технического обеспечения процесса геймификации обучения; разработка методики и методологии оценки эффективности процесса геймификации. Понимание важности проблем управления мотивацией студентов, обучающихся иностранному языку, а также задач по обеспечению высокого уровня вовлеченности в процесс обучения, делает вопросы, связанные с геймификацией курсов иностранного языка в неязыковых вузах, актуальными и перспективными для изучения. Однако, большая часть исследований в этой области ограничивает свою предметную область вопросами, связанными с возможностью интеграции дидактических задач с игровыми технологиями. В связи с этим перспективы геймификации курса иностранного языка детерминированы рамками структурной геймификации, то есть частичным внедрением игровых практик в процесс обучения иностранному языку. В такой ситуации положительные эффекты геймификации процесса обучения иностранному языку могут носить временный и локальный характер, а оценка его эффективности продемонстрирует низкий потенциал в решении задач по формированию коммуникативных компетенций.

В статье обосновывается необходимость исследования феномена содержательной геймификации, относительно которой, как правило, и описываются все положительные эффекты организации процесса обучения (самостоятельность, автономность, оптимальный уровень имитации профессиональной деятельности и т.д.). Авторы полагают, что содержательная геймификация процесса обучения должна быть детерминирована не только принципами и алгоритмами педагогического дизайна (корреляцией дидактических задач обучения с техниками/технологиями обучения в зависимости от их дидактических функций и в соответствии с формируемыми компетенциями обучающихся). Оценивая важность вопросов, связанных с проблемами формирования полилингвальной личности, особенностями ее существования в поликультурной профессиональной среде, а также спецификой профессиональных коммуникаций в сети Интернет, авторы

обосновывают необходимость разработки принципов содержательной геймификации процесса обучения иностранному языку, основанных на закономерностях построения электронного профессионального дискурса.

**Abstract.** Currently, the study of the process of learning gamification focuses on three aspects: systematization and development of the principles of modeling the process of playing space, allowing to achieve a high level of involvement of trainees in the process of obtaining knowledge; assessment of the level of efficiency of technical support options of the training gamification process; development of a methodology and methodology for assessing the effectiveness of the gamification process. Understanding the importance of managing the motivation of students who study a foreign language, as well as the tasks of ensuring a high level of involvement in the learning process, makes the issues related to the gamification of foreign language courses in non-language universities relevant and promising for study. However, most research in this area limits subject area to issues related to the possibility of integrating didactic tasks with gaming technologies. As a result, the prospects for gamification of a foreign language course are determined by the framework of structural gamification, that is, the partial introduction of game practices in the process of teaching a foreign language. In such a situation, the positive effects of gamification of the process of teaching a foreign language may be temporary and local, and an assessment of its effectiveness will demonstrate low potential in solving the problems of forming communicative competencies.

The article justifies the need to study the phenomenon of meaningful gamification, which, as a rule, describes all the positive effects of organizing the training process (independence, autonomy, the optimal level of imitation of professional activity, etc.). The authors believe that the meaningful gamification of the learning process should be determined not only by the principles and algorithms of pedagogical design (correlation of didactic learning tasks with teaching techniques/technologies depending on their didactic functions and in accordance with the students' formed competencies). Assessing the importance of issues related to the problems of the formation of a polylingual personality, the peculiarities of its existence in a multicultural professional environment, as well as the specifics of professional communications on the Internet, the authors substantiate the need to develop principles of meaningful gamification of the process of teaching a foreign language, based on the laws of setting up an electronic professional discourse.

**Введение.** Легитимизация образовательных программ с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий сделала актуальным вопрос о формировании электронной образовательной среды вуза. С другой стороны, процесс информатизации современного общества с неизбежностью погружает процесс обучения современных студентов в условия конкуренции с массовой культурой. Геймификация большей части артефактов современной культуры с очевидностью демонстрирует тот факт, что их игровой компонент создает беспрецедентные примеры вовлеченности молодежи в процесс получения новой информации. Еще один вызов социума – диверсификация деловых коммуникативных процессов на всех уровнях, связанная с активным распространением таких моделей организации труда как фриланс и удаленная занятость, а также широким распространением технологий аутсорсинга. В этом контексте интернет-технологии открывают новые возможности для развития коммуникаций, формирования новых социальных сообществ, не имеющих территориальных и временных границ и соответствующих видов информационного обмена.

Таким образом, дидактические цели обучения иностранному языку будущих специалистов выходят за рамки «имманентной» лингвистики. Актуальными становятся задачи развития когнитивных навыков поликультурной личности,

способной формировать конструктивные коммуникации в иноязычной среде. Данная ситуация вынуждает искать новые методы и технологии обучения иностранному языку, которые способны формировать самый широкий круг коммуникативных компетенций.

В этом контексте цель данного исследования заключается в том, чтобы обосновать необходимость разработки принципов содержательной геймификации процесса обучения иностранному языку, основанных на закономерностях построения электронного профессионального дискурса.

Для достижения данной цели в работе использовались следующие методы: наблюдательные (включенное наблюдение, интроспекция), а также сравнительный, системный, логический анализ. Методологическая основа исследования представлена научными исследованиями в области психологии, педагогики, методики преподавания иностранного языка и игропрактики.

**Постановка проблемы.** Возможности геймификации в образовательном дискурсе тема не новая. Еще в 1980 году впервые были отмечены возможности игр в вопросах управления мотивацией обучающихся, формирования у них критического мышления и навыков эффективного решения задач (Т. Мэлоун), а также введен сам термин «геймификация» (Р.Бартл). В это время вопросы

геймификации исследовались в контексте задач по производству компьютерных игр. К 2010 году термин «геймификация» рассматривался в двух исследовательских контекстах: разработка обучающих компьютерных игр и способ повышения мотивации к обучению. Также были описаны различные виды геймификации (К. Капп): структурный (использование игровых элементов в обучении) и содержательный (формирование процесса обучения на основе игрового сюжета и правил). Также были определены три основных направления геймификации процесса обучения: вовлеченность, знания, креативность (А.М. Бессмертный и И.В. Гаенкова).

В достаточно большом количестве исследований описан тезаурус феномена геймификации процесса обучения, а также основные механизмы прикладного применения технологий геймификации. Так под геймификацией образовательного процесса понимается стратегия применения игровых механик в неигровом контексте и соответствующее проектирование учебного процесса. Соответственно, цель применения игровых механик рассматривается в исследованиях как метод повышения уровня мотивации к обучению. Ведь желание получить удовольствие является одним из самых сильных мотивов, который заставляет человека активно чем-либо заниматься. Особо следует отметить тот факт, что речь идет о повышении вовлеченности обучающихся через моделирование их поведения, т.е. о подмене внешней мотивации внутренней. А неосознанная вовлеченность, в свою очередь, активизирует произвольное внимание, что повышает эффективность обучения в целом.

Сами игровые механики – это сценарии обучения, которые реализуются в соответствующих технологиях. А разработка игровых механик подчинена ряду принципов, сформулированных еще Г. Зигерманом, к ним относятся: мотивация, неожиданное открытие и поощрение, статус, вознаграждение (бонусы) [1]. И здесь необходимо соблюдать баланс между игровыми целями и целями обучения. Поэтому ряд исследователей подробно анализируют уровень дифференциации между геймификацией и деловой игрой.

Основное отличие между геймификацией и игрой авторы видят в характере реальности, формируемой в данных процессах. К примеру, по мнению О.В. Орловой [2], гейминг, включая в себя игровые технологии, остается не имитационной деятельностью, создающей иллюзию реальности, а предполагает

целенаправленную деятельность с реальной топологией. То есть в геймифицированном пространстве обучающийся сохраняет свою идентичность и организует деятельность, исходя из собственных целей и уровня мотивации, а игровая реальность остается действительностью.

С позиции системного подхода (А.Л. Мазелис [3]) структура игровой обучающей среды включает в себя такие элементы, как механика (инструменты организации игры), эстетика (технологии достижения эмоционального отклика) и социальное взаимодействие (процессы ресурсообмена между участниками игры).

Особое внимание следует обратить на инструментальный гейминг, который позволяет реализовать задачи эмоциональной вовлеченности и мотивированности студентов. Среди наиболее распространенных инструментальных описываются: валюта гейминга (например, система накопительных баллов), которая является основой для оценки прогресса в обучении, оценка развития компетенций обучающихся по уровням (начальный/базовый, продвинутый/основной, экспертный/профессиональный), формулировка миссии (к примеру, представление о собственной успешности, уровень притязаний к результатам обучения), сбор и управление ресурсами, награды, возможности заключения союзов/альянсов с другими участниками образовательного процесса, а также сценарии формирования соперничества между игроками.

Результаты геймификации образовательного процесса для студентов очевидны. Это и высокий уровень эмоциональной вовлеченности в процесс обучения, формирующий и поддерживающий высокий уровень мотивации к обучению. И свобода в выборе образовательной стратегии, которая позволяет не только развивать навыки рефлексии своего профессионального предназначения, но и повышать уровень адаптивности студентов к изменяющейся среде. Игровая ситуация формирует у обучающихся мотивацию, направленную на решение практических задач, осложняя решение проблемами самостоятельного выбора инструментария для их достижения. В условиях, когда знания не транслируются, а добываются, обучающийся формирует свои компетенции в ситуации, приближенной к реальной профессиональной деятельности [4]. Учитывая психологические особенности возрастной группы студентов следует отметить еще один немаловажный аспект, связанный с возможностью демонстрации личных достижений, самопрезентации и



самоутверждения. Также отмечается возможность повышения уровня самоконтроля в образовательном процессе [5].

Результативность процесса геймификации для преподавателей проявляется, прежде всего, в возможностях интенсифицировать, активизировать и индивидуализировать процесс обучения студентов. Также происходит изменение модели взаимоотношений между педагогом и студентом, а именно, отход от модели односторонней трансляции информации, переход к модели наставничества [6]. Таким образом, мы видим, что тезаурус и понимание феномена «геймификация» в процессе обучения не вызывает у исследователей противоречивых суждений. А основную задачу геймификации исследователи видят в повышении уровня вовлеченности участников процесса без утраты их доверия к нему.

Резюмируя подходы к рассмотрению феномена геймификации, следует отметить ряд специфических свойств учебного процесса, реализуемого в данных технологиях. Так, особенность процесса обучения в условиях геймификации заключается не только в высоком уровне вовлеченности учащихся в образовательный процесс. Основная идея заключается в том, что результаты постепенно усложняемых целей и задач обучения фиксируются в дифференцированных системах оценки, которые приобретают особую мотивирующую значимость в контексте коммуникаций игрового сообщества. То есть, геймифицированный процесс обучения – это социальное пространство, коммуникативная система, в которой успешность игрока (обучающегося) определяется его знаниями, навыками, которые релевантны необходимым практическим, профессиональным навыкам.

Геймификация процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе имеет ряд особенностей. Как отмечают С.В. Титова и К.В. Чикризова [7], геймификация позволяет обогатить недостающими эмоциями и вовлеченностью не только дистанционные форматы обучения, но и академические виды занятий. Также геймификация решает ряд психологических проблем, связанных с восприятием оценочных процедур, позволяет сформировать у учащегося конструктивное отношение к ошибкам, минимизируя страх перед ними. Особо следует отметить возможности реализации ряда дидактических принципов, реализация которых в академических форматах обучения затруднена или невозможна. К примеру, принцип сознательности и активности обучаемых

в условиях геймификации реализуется в виде активной обратной связи и необходимостью самооценки. Принцип индивидуализации обучения получает свое выражение в возможностях выбора индивидуальной траектории обучения. Данные процессы тесно связаны с возможностями самостоятельно выбирать сложность учебного материала (принцип доступности и посильности). И конечно, следует отметить особенности реализации принципа прочности. Именно в условиях геймификации происходит рост эмоциональной вовлеченности, которая с неизбежностью улучшает качество восприятия учебного материала.

Однако остается открытым вопрос об уровнях геймификации, представленных в исследовании М.В. Василиженко, Е.А. Короткова, В.С. Мухаркиной [8], обеспечивающих максимальный уровень успешности обучения иностранному языку. Авторы, развивая идеи К. Каппа, выделяют три направления возможной геймификации учебного процесса: отдельные элементы занятия или курса (структурная геймификация), использование готовой образовательной программы на основе цифровых технологий, разработка языкового курса с полноценной программой на основе игрового сценария (содержательная геймификация). Но здесь следует понимать, что только в условиях содержательной геймификации возможно получение все тех ожидаемых положительных эффектов обучения, о которых было сказано ранее.

Такое положение дел объясняется тем, что в основе большей части процессов геймификации обучения, в том числе и иностранному языку, в настоящее время используется модели, содержание которых не позволяет формировать системный подход к процессу обучения.

К примеру, модель PBL. В рамках данной модели используются три самые распространенные игровые механики, такие как очки, значки и таблицы лидеров, с помощью которых обучающемуся в режиме реального времени демонстрируется прогресс участия в игре, и обеспечивается обратная связь. Не менее распространенной является модель LM-GM Т. Лима (карта взаимосвязи игровых и обучающих механик), систематизирующая набор определенных игровых механик и педагогических элементов, который может быть использован педагогами для разработки и оценки эффективности той или иной образовательной игры. Достаточно часто в контексте вопросов моделирования процесса обучения в контексте

геймификации рассматриваются идеи К. Вербаха и Д. Хантера, которые разработали типологию игровых элементов (в соответствии с тремя уровнями абстракции: динамика, механика и компоненты игры), а также шестиступенчатую методику их интеграции. Однако данная модель также ориентирована лишь на общую логику организации игрового пространства. Не менее популярной является модель «Octalysis Framework» Ю-Кай Чоу. Основное достоинство данной модели заключается в том, что четкое структурирование типов мотивации позволяет сформировать такой дизайн игровых техник и механик, который в большей степени адаптивен к процессам вовлечения обучающегося в процесс обучения, в отличие от других моделей, которые лишь обеспечивают функционирование системы трансляции знаний.

Понимание ограниченности спектра задач, решаемых данными моделями, привело к возникновению новых подходов к моделированию геймификации процесса обучения. В исследованиях Е.О. Акчелова Е.В. Галаниной [9] представлена расширенная модель LM-GM (модель обучающихся-игровых механик). Авторы провели анализ соответствия обучающих игровых механик и уровней таксономий Б. Блума и Э. Симпсон и модифицировали модель LM-GM таким образом, что любая комбинация обучающих и игровых механик может быть эффективной в достижении установленных педагогических целей.

Далее рассмотрим вопросы, представленные в исследованиях, посвященных технологическим решениям, обеспечивающим процесс геймификации обучения. Речь идет о том, что процесс геймификации – это, прежде всего, процесс формирования учебной цифровой среды, которая формируется не только на основе открытых образовательных ресурсов, обучающих приложений, но и языковых сред в формате социальных сетей и других видов интернет-коммуникаций. В настоящее время широко представлены исследования, посвященные сравнительному анализу потенциала различных программных сервисов и платформ для геймификации учебного процесса. К примеру, в исследованиях Н.Л. Караваева и Е.В. Соболевой [10] разработаны критерии оценки эффективности потенциала сервисов и платформ, позволяющих геймифицировать процесс обучения. К числу наиболее значимых авторы относят: простоту освоения для пользователей, стоимость, офлайн возможности, количество шаблонов и инструментов для создания авторского обучающего курса, уровень

дифференциации системы поощрения игроков, виды контроля поведения игроков, возможности интеграции с социальными сетями. Оценивая потенциал мобильных приложений в процессе геймификации обучения, исследователи обращают внимание на такой критерий, как дидактические функции и свойства электронного ресурса. К примеру, формирование языковых навыков и навыков командной работы, визуализация учебного материала, организация видов работ (индивидуальная / групповая, самостоятельная / аудиторная, проектная) и другие.

В целом, множество критериев оценки потенциала цифровых ресурсов демонстрируют тот факт, что большая часть обучающих платформ и приложений дают возможность реализации локального комплекса дидактических принципов и функций. Возможно, именно поэтому наибольшее распространение получила структурная геймификация, то есть использование отдельных игровых элементов в процессе обучения языкам.

Не менее важный вопрос – методология оценки эффективности внедрения технологий геймификации в процесс обучения. В настоящее время в исследованиях разработаны процедуры оценки эффективности внедрения элементов только структурной геймификации. Причем сами оценочные процедуры проводятся на основе сравнительного анализа поведенческих маркеров студентов или студенческих групп, обучающихся в различных дидактиках. Данный подход описан А.В. Ермаковым, А.М. Бессмертным, П.П. Ивановым [11] и продемонстрирован в исследовании К.В. Пермяковой, М.У. Худайбердиной, И.А. Смирновой [12], А.О. Келдибековой [13]. Анализ результатов обучения с применением игровых технологий, т.е. структурной геймификации, продемонстрировал рост уровня вовлеченности студентов в процесс обучения, положительное изменение результатов обучения, а также формирование конструктивной, позитивной атмосферы в учебной группе. Но сама процедура оценки результатов внедрения игровой практики носит фрагментарный характер, так как не учитывает всего ряда факторов, влияющих на результаты обучения. На данный факт обращают внимание А.М. Бессмертный и И.В. Гаенкова [14]. Исследователи сомневаются в возможности формализации методов оценки эффективности геймификации в учебном процессе и утверждают, что процесс оценки эффективности процесса геймификации должен быть проведен не только по трем направлениям своего развития

(вовлеченность, знания, креативность). Он должен включать в себя анализ уровня детерминированности результатов обучения как субъективными факторами (уровнем интенсивности использования технологий гейминга, особенностями восприятия информации, индивидуальными особенностями ее обработки), так и множеством факторов объективного характера, которые сложно учитывать в оценочной процедуре.

Таким образом, очевиден тот факт, что процедура оценки эффективности внедрения технологий геймификации в учебный процесс в настоящее время не формализован, находится в процессе разработки, не имеет четкой методологии и ограничен предметной областью структурной геймификации.

Возвращаясь к идеям содержательной геймификации, следует отметить возможности технологий виртуальной реальности. Уточняя тезаурус термина «виртуальная реальность», отметим, что в контексте нашего исследования – это информационное пространство, которое обладает рядом свойств (актуальность, наглядность, интерактивность, фокусировка и др.), и где обучающийся получает необходимую информацию, участвует в коммуникациях и осуществляет учебную деятельность в условиях полного погружения в естественную языковую среду. То есть, речь идет о погружении в языковую среду, воссозданную посредством виртуальной реальности, в которой обучающийся существует в виде своего виртуального изображения аватара. И здесь следует отметить возможность реализации важной дидактической функции, а именно «формирование автономности» обучающегося. В настоящее время мы часто встречаемся с отождествлением понятий «самостоятельность» и «автономность» в обучении. Самостоятельность в изучении языка предполагает, что обучающийся знает, как надо изучать, чтобы достичь поставленных задач, но вопросы «что? и когда?» остаются открытыми. Но, когда обучающийся обладает автономностью, он способен самостоятельно принимать решения и нести ответственность за результаты обучения, становится способным к индивидуализации обучения с высоким уровнем мотивации [15]. Соответственно, погружение в виртуальную языковую с ее высоким уровнем эффекта присутствия, интерактивности, имитационности, фокусировании на действии провоцируют обучающегося бессознательно, с необходимостью формировать те самые необходимые свойства автономности и самостоятельности, которые и

обеспечат ему возможность существования в виртуальной игровой/языковой среде.

Еще одно преимущество виртуальной реальности – высокий уровень наглядности. Л.Р. Нуртдинова [16], анализируя зарубежный опыт использования виртуальных 3D-обучающих интерактивных классов по изучению иностранного языка, приходит к выводу, что изучение иностранного языка в условиях виртуальной реальности дает возможность обучающемуся получить опыт, максимально приближенный к реальной практике, и в результате процесс обучения и тренировки необходимых навыков становится более эффективным. Отечественный опыт применения технологий виртуальной реальности в процессе обучения иностранному языку представлен в исследовании Е.М. Бычковой [17]. Результаты геймификации процесса обучения иностранному языку на платформе Second Life обнаружили существенную проблему, связанную с отсутствием невербальных коммуникаций, что затрудняет процесс общения между преподавателем и обучаемыми. Однако этот недостаток компенсируется возможностями интеграции Second Life с другими платформами, в частности SLOODLE И MOODLE и перспективами организации коммуникаций с носителями языка на любом уровне сложности. Также исследование показало, что данная технология наиболее актуальна для групп студентов, обучающихся заочно.

Резюмируя опыт исследования вопросов, связанных с геймификацией учебного процесса и процесса преподавания иностранного языка, можно сделать следующие выводы:

- большая часть исследований демонстрируют однозначность в понимании термина «геймификация» и оценке преимуществ использования технологий геймификации процесса обучения;
- геймификации процесса обучения иностранному языку может происходить на двух уровнях: элементы занятия или курса (структурная геймификация), или разработка курса с игровым сюжетом (содержательная геймификация);
- в настоящее время наиболее распространенной является структурная геймификация учебного процесса, то есть частичное включение игровых технологий в практику преподавания иностранного языка;
- эффективность геймификации процесса обучения иностранному языку обосновывается на основе анализа содержательной геймификации, однако реальная оценка эффективности

реализовывается только на анализе опыта применения структурной геймификации;

- возможности внедрения содержательной геймификации рассматриваются только на уровне описания дидактических принципов и функций;

- оценка потенциала цифровых платформ и приложений для геймификации процесса обучения иностранному языку демонстрирует их ограниченность в возможности системной реализации дидактических функций;

- обучение иностранному языку в условиях виртуальной реальности открывает безграничные пространства для содержательной геймификации, однако имеет ряд серьезных ограничений в вопросе обучения управлением учебными группами, проходящих обучение в очном формате;

- остается открытым вопрос об интеграции технологий геймификации в учебный процесс на основе соответствующих моделей геймификации в зависимости от аудитории и целей курса.

Таким образом, мы сталкиваемся с тем, что на уровне теории существует идея содержательной геймификации процесса обучения иностранному языку со всеми ее преимуществами (от эмоциональной вовлеченности до развития самостоятельности и автономности учащегося и индивидуализации процесса обучения). На практике исследователи описывают возможности и опыт внедрения структурной геймификации, описывая их достоинства в терминах содержательной. А основные преимущества геймификации заключаются в неограниченных возможностях управлять мотивацией обучающихся и снижать количество психологических проблем, возникающих в процессе обучения.

Однако, не следует забывать о том, что возможности геймификации не исчерпываются вышеперечисленными положительными эффектами, а моделирование процесса обучения иностранному языку должно быть ориентировано не только на формальные процедуры организации игрового пространства, а иметь базис, позволяющий формировать содержательное поле игры.

*Результаты.* Геймификация процесса изучения иностранного языка достаточно четко коррелируется с идеями контекстного обучения: ориентация на решение прикладных задач (пусть и в виде имитации), основой для оценки знаний является способность к практическим действиям и решению конкретного типа задач (в игре – это переход на новые уровни); обучение ориентирует личность на деятельность в профессиональном контексте (сценарий игры). И, если для

организации игрового обучающего пространства достаточно воспроизвести модель реальной деятельности, то процесс геймификации процесса изучения иностранного языка в контексте профессиональной деятельности осложняется проблемой освоения коммуникативных инструментов, позволяющих принимать участие в игре. В контексте структурной геймификации, как мы уже говорили, осуществляется внедрение игровых технологий в процесс обучения языку (карточки, викторины, ролевые игры и др.). Но содержательная геймификация требует сценарного погружения в языковое пространство профессиональной деятельности, т.е. сюжет, правила, роли и уровни.

Далее, если анализировать процесс геймификации процесса обучения иностранному языку в контексте задач по развитию коммуникативных компетенций студентов, то необходимо отметить ряд существенных проблем, возникающих в процессе формирования игрового пространства. Помимо вопросов педагогического дизайна (корреляция дидактических задач и техник/технологий обучения в зависимости от их дидактических функций), которые были рассмотрены в данной статье ранее, возникает необходимость разработки соответствующих принципов и алгоритмов построения электронного профессионального дискурса.

Рассмотрим основные аспекты, детерминирующие разработку принципов геймификации процесса обучения иностранному языку в контексте особенностей электронного профессионального дискурса.

Возвращаясь к вопросам о формировании коммуникативных компетенций студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе, следует отметить, что в целях обучения в большей части исследований, как правило, рассматривалась в контексте задач формирования полилингвальной личности (адаптивной к деятельности в иноязычной среде), вторичной языковой личности (формирующейся в результате социализации личности в иноязычной среде), иноязычной профессиональной компетентности (способности развивать конструктивные коммуникации в иноязычной профессиональной среде), аллологической компетенции (позволяющей личности формировать адекватные образы участников коммуникации в деловой полилингвальной среде). Очевиден тот факт, что структурная геймификация не может быть эффективной в решении вышеперечисленных задач, так как ориентирована на задачи,

связанные с лексико-грамматическим освоением языка. Но именно содержательная геймификация обладает потенциалом для развития системы социализации индивида в иноязычную профессиональную коммуникативную среду.

Следующий аспект связан с особенностями лингвистического дизайна текстов, представленных на веб-страницах и необходимости развития у обучающихся навыков работы в гипертекстами. Так как гипертекст имеет ряд особенностей (мультимедийность, нелинейность хранения информации, дисперсность структуры и т.д.) и формируется на основе гиперссылок, то обучающиеся должны обладать навыками формирования «содержательных координат» поиска информации. Сложность заключается в том, что лингвистический дизайн веб-страницы не только формирует информационную среду, но и отражает сценарии профессиональной деятельности носителя языка в конкретной предметной деятельности. Поэтому процесс изучения иностранного языка также предполагает развитие когнитивных навыков у будущего специалиста, позволяющих воспринимать информацию в «чужих» семантических полях, в иноязычном тематическом и ситуативно-прагматическом профессиональном контекстах.

Изменились и характеристики текстов. В качестве наиболее значимых можно назвать: активное использование паралингвистических средств (к примеру, креализованность и мультимедийность), иллюкутивность, возможность быстрого тиражирования, нелинейность хранения. И если специалист, участвующий в профессиональных интернет-коммуникациях не обладает коммуникативной заинтересованностью, настроенность на коммуникативную «инаковость» собеседника, то данные характеристики текста могут создавать высокие барьеры в процессе его понимания и интерпретации текста. То есть недостаточное развитие языковой компетенции может привести к неправильному выбору языковых единиц, искажению смысла в восприятии текста и неэффективности дискурсивных стратегий в целом.

Также следует отметить особенности групповых коммуникаций в электронных профессиональных сообществах, которые чаще всего являются самоорганизующимися социальными группами и существуют в виде сетевых сообществ. Данные сообщества трансформируют существующие виды научных коммуникаций, адаптируя их к виртуальной среде, требуя от участников адаптации к таким

коммуникациям. К примеру, научная дискуссия в электронном формате максимизирует возможности свободы выбора участия, нивелирует возможности эмоциональной компоненты общения (при этом увеличивает объем эмоционального наполнения текстов в виде эмодиконов), обладает возможностью персонализированных коммуникаций, обладает пространственной и временной независимостью, имеет высокую степень проницаемости (возможность стать участником). Особую роль в таком взаимодействии, приобретает активность модератора, организатора дискуссии, который устанавливает регламенты процесса в условиях статусного равноправия участников. Соответственно в интернет-среде меняется и институциональный дискурс профессионального общения, меняя регламенты взаимодействия. Таким образом, виртуальные формы коммуникаций не только подвергли ревизии не только конвенциональность, повлияли на требования к психоэмоциональной составляющей деловых коммуникаций, но и привели к распространению сетевых структур коммуникаций, заменяющих иерархические.

Очевиден тот факт, что особенности электронного профессионального дискурса расширяют спектр дидактических задач в процессе преподавания иностранного языка студентам неязыкового вуза. Развитие языковых компетенций в процессе обучения ориентировано на формирование полилингвальной личности, с развитым лингвистическим сознанием, чьи коммуникативные компетенции позволяют эффективно адаптироваться к процессам кросс культурного взаимодействия. Также следует отметить тот факт, что коммуникативная активность такой личности будет напрямую зависеть от когнитивных навыков, позволяющих работать с информацией, представленной в нелинейном формате. И, наверное, самый сложный аспект языкового развития личности – это формирование социокультурной идентичности, детерминирующей аксиологические аспекты деятельности индивида и возможности сохранения автономности мышления.

В условиях именно содержательной геймификации процесса обучения иностранному языку у обучающегося формируется индивидуальное семантическое поле, увеличивается его объем, что и является основной дидактической целью игропрактики. Содержательная геймификация позволяет вводить лексику в определенном контексте, формировать первичное словесное окружение и

расширять ассоциативные связи слов. Сюжетность содержательной геймификации дает возможность создавать различные связи в различных контекстах, создавать и объединять смежные семантические поля, обеспечивать процесс актуализации и ротации выученной лексики.

*Заключение.* Подводя итоги в исследовании вопросов геймификации обучения иностранному языку, необходимо отметить следующие методологические особенности организации данного процесса. Во-первых, геймификация обучения в контексте электронного профессионального дискурса открывает возможности эффективного управления системой формирования профессиональных компетенций будущего специалиста, адаптированного к реалиям современных деловых и профессиональных коммуникаций. И авторы доказывают тот факт, что процессы разработки и внедрения технологий геймификации в процесс обучения иностранному языку не должны ограничиваться вопросами, ориентированными на решение проблем мотивации к обучению студентов.

Во-вторых, авторы обращают внимание на некоторую парадоксальность в существующих исследованиях проблем оценки эффективности процесса геймификации обучения иностранному языку. Авторы отмечают, что большая часть научных работ по данному вопросу ориентированы на исследование эффектов содержательной геймификации, однако

эмпирической базой для выводов является практика структурной геймификации. Таким образом, становится объяснимым тот факт, что в настоящее время отсутствует возможность разработки методологии оценки эффективности геймификации, обладающей необходимым уровнем объективности.

В третьих, авторы обосновывают тот факт, что именно содержательная геймификация процесса обучения иностранному языку в контексте электронного профессионального дискурса позволяет осуществить переход от «имманентной» лингвистики к антропоцентрической, отказаться от изучения языка как некоторой абстракции и перейти к деятельностной парадигме изучения языка. Именно такой подход способен обеспечить не только решение задач освоения грамматики и профессиональной лексики, но и решить вопросы, связанные с многоуровневым характером языковой подготовки и индивидуализацией процесса обучения.

Отмечая практическую значимость проведенного исследования, авторы утверждают, что разработка современных курсов иностранного языка для студентов неязыковых специальностей, должна быть ориентирована на содержательную геймификацию процесса обучения и не ограничиваться возможностями структурной геймификации, а также задачами корреляции дидактических функций и технологий обучения.

### Литература:

1. Зигерман Г. Геймификация в бизнесе: как пробиться сквозь шум и завладеть вниманием сотрудников и клиентов / Г. Зигерман, Дж. Линдер; пер. с англ. И. Айязтуловой. - Москва: МаннИвановФербер, 2014. – 272 с.
2. Орлова О.В. Геймификация как способ организации обучения / О.В. Орлова, В.Н. Титова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 9(162). – С. 60-64.
3. Мазелис А.Л. Геймификация в электронном обучении / А.Л. Мазелис // Территория новых возможностей. – 2013. – № 3(21). – С. 139-142.
4. Никитин С.И. Геймификация, игрофикация, играизация в образовательном процессе [Электронный ресурс] / С.И. Никитин // Молодой ученый. – 2016. – № 9(113). – С. 1159-1162. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/113/28806/>
5. Варенина Л.П. Геймификация в образовании / Л.П. Варенина // ИСОМ. – 2014. – № 6-2. – С. 314-316.
6. Бахметьева И.А. Игрофикация в образовании / И.А. Бахметьева, Р.Н. Яйлаева // COLLOQUIUM-JOURNAL. – 2019. – № 21-3(45). – С. 10-12.
7. Титова С.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал / С.В. Титова, К.В. Чикризова // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 1. – С. 135-152.
8. Василиженко М.В. Геймификация как современный метод обучения иностранным языкам / М.В. Василиженко, Е.А. Коротков, В.С. Мухаркина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – № 2(48). – С. 43-50.
9. Акчелов Е.О. Новый подход к геймификации в образовании / Е.О. Акчелов, Е.В. Галанина // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2019. – № 1(32). – С. 117-132.
10. Караваев Н.Л. Анализ программных сервисов и платформ, обладающих потенциалом для геймификации обучения [Электронный ресурс] / Н.Л. Караваев, Е.В. Соболева // Научно методический электронный журнал Концепт. – 2017. – № 8. – С. 14-25. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-programmnyh-servisov-i-platform-obladayuschih-potentsialom-dlya-geymifikatsii-obucheniya>
11. Ермаков А.В. Модель оценки сценариев игрофикации в учебном процессе / А.В. Ермаков, А.М. Бессмертный, П.П. Иванов // ВЕСТНИК СВФУ. – 2014. – Т. 11. – № 6. – С. 42-46.
12. Пермякова К.В. Приемы геймификации на занятиях по иностранному языку / К.В. Пермякова, М.У.

Худайбердина, И.А. Смирнова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 4. – С. 196-204.

13. Келдибекова А.О. Из опыта работы: управление успеваемостью уевников / А.О. Келдибекова, И.У. Закиров, Р.Р. Фазилов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 7-1. – С. 47-52.

14. Бессмертный А.М. Методика оценки игрофикации в учебном процессе / А.М. Бессмертный, И.В. Гаенкова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2015. – № 3(33). – С. 43-47.

15. Лабзина П.Г. Принципы обучения профессионально ориентированному иностранному языку в виртуальной реальности / П.Г. Лабзина, М.В. Гуреев, М.Е. Жабин, Е.И. Новалов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия:

психолого-педагогические науки. – 2017. – № 4(36). – С. 79-89.

16. Нуртдинова Л.Р. Образовательная среда виртуальной реальности как средство развития коммуникативной компетенции студентов при обучении иностранному языку / Л.Р. Нуртдинова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: психолого-педагогические науки. – 2017. – № 1(33). – С. 57-65.

17. Бычкова Е.М. Использование виртуальной реальности в обучении иностранным языкам (на примере Second Life) / Е.М. Бычкова // Вестник Московского государственного лингвистического университета: образование и педагогические науки. – 2020. – № 4(837). – С. 80-91.

### References:

1. Siegeman G. Gamification in business: how to break through the noise and capture the attention of employees and clients / G. Siegeman, J. Linder; trans. from English I. Aizyatulova. - Moscow: MannIvanov Ferber, 2014. - 272 p.

2. Orlova O.V. Gamification as a means of organizing training / O.V. Orlova, V.N. Titova // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. - 2015. - № 9(162). - S. 60-64.

3. Mazelis A.L. Gamification in the e-learning environment / A.L. Mazelis // Territory of new opportunities. - 2013. - № 3(21). - S. 139-142.

4. Nikitin S.I. Gamification, gamification, gameization in the educational process [Electronic resource] / S.I. Nikitin // Young Scientist. - 2016. - № 9(113). - S. 1159-1162. - Access mode: <https://moluch.ru/archive/113/28806/>

5. Varenina L.P. Gamification in education / L.P. Varenina // ISOM. - 2014. - № 6-2. - S. 314-316.

6. Bakhmetyeva I.A. Gamification in education / I.A. Bakhmetyeva, R.N. Yaylaeva // COLLOQUIUM-JOURNAL. - 2019. - № 21-3(45). - S. 10-12.

7. Titova S.V. Gamification in teaching foreign languages: psychological, didactic and methodological potential / S.V. Titova, K.V. Chikrizova // Pedagogy and psychology of education. - 2019. - № 1. - P. 135-152.

8. Vasilizhenko M.V. Gamification as a modern method of teaching foreign languages / M.V. Vasilizhenko, E.A. Korotkov, V.S. Mukharkina // Modern higher school: an innovative aspect. - 2020. - № 2(48). - S. 43-50.

9. Akchelov E.O. A new approach to gamification in education / E.O. Akchelov, E.V. Galanina // Vectors of well-being: economy and society. - 2019. - № 1(32). - S. 117-132.

10. Karavaev N.L. Analysis of software services and platforms with potential for learning gamification [Electronic resource] / N.L. Karavaev, E.V. Sobolev // Scientific methodical electronic journal Concept. - 2017. - № 8. - P. 14-25. - Access mode: [https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-programmyh-](https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-programmyh-servisov-i-platform-obladayuschih-potentsialom-dlya-geymifikatsii-obucheniya)

[servisov-i-platform-obladayuschih-potentsialom-dlya-geymifikatsii-obucheniya](https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-programmyh-servisov-i-platform-obladayuschih-potentsialom-dlya-geymifikatsii-obucheniya)

11. Ermakov A.V. Model for assessing scenarios of gamification in the educational process / A.V. Ermakov, A.M. Bessmertny, P.P. Ivanov // BULLETIN of NEFU. - 2014. - Т. 11. - № 6. - P. 42-46.

12. Permyakova K.V. Gamification techniques at foreign language studies / K.V. Permyakova, M.U. Khudaiberdin, I.A. Smirnova // Bulletin of the Cherepovets State University. - 2019. - № 4. - С. 196-204.

13. Keldibekova A.O. From work experience: management of academic performance of uevnikov / A.O. Keldibekova, I.U. Zakirov, R.R. Fazilov // International Journal of Humanities and Natural Sciences. - 2019. - № 7-1. - S. 47-52.

14. Bessmertny A.M. Methodology for assessing gamification in the educational process / A.M. Bessmertny, I.V. Gaenkova // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. - 2015. - № 3(33). - S. 43-47.

15. Labzina P.G. Principles of teaching a professionally-oriented foreign language in a virtual reality / P.G. Labzina, M.V. Gureev, M.E. Zhabin, E.I. Novalov // Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. - 2017. - № 4(36). - S. 79-89.

16. Nurtidinova L.R. Educational environment of virtual reality as a means of developing the communicative competence of students in teaching a foreign language / L.R. Nurtidinova // Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. - 2017. - № 1(33). - S. 57-65.

17. Bychkova E.M. Using virtual reality in teaching foreign languages (on the example of Second Life) / E.M. Bychkova // Bulletin of the Moscow State Linguistic University: Education and Pedagogical Sciences. - 2020. - № 4(837). - S. 80-91.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

### Сведения об авторах:

**Николаева Елена Александровна** (г. Ростов-на-Дону, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английский язык и гуманитарные дисциплины», Институт водного транспорта имени Г.Я. Седова – филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», e-mail: [yfcenty12032009@yandex.ru](mailto:yfcenty12032009@yandex.ru)

**Котляренко Юлия Юрьевна** (г. Ростов-на-Дону, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения (РГУПС)», e-mail: [kotlakot@rambler.ru](mailto:kotlakot@rambler.ru)

УДК 378

## Профессионально-ориентированное иноязычное обучение: проблемы и пути решения

### Professionally-oriented foreign language training: problems and solutions

Танцуря Т.А., Финансовый университет при Правительстве РФ, [tatantsura@fa.ru](mailto:tatantsura@fa.ru)

Tantsura T., Financial University under the Government of the Russian Federation, [tatantsura@fa.ru](mailto:tatantsura@fa.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.017

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированное обучение, контекстный подход, CLIL обучение, интегрированное обучение, межпредметная интеграция.

**Keywords:** professional-oriented training, contextual approach, CLIL training, integrated training, interdisciplinary integration.

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные направления иноязычного образования в вузе в настоящее время. Автор указывает на общую тенденцию трансформации иноязычного образования за рубежом и в отечественном образовании. Создание единого европейского государства и открытие границ способствовали росту мобильности профессиональных кадров, что вызвало потребность в высоком уровне знания иностранного языка для повседневного и профессионального общения. Актуальность статьи заключается в изучении проблемы внедрения интегрированного обучения профильных дисциплин посредством иностранного языка в вузе. Автором отмечается тот факт, что несмотря на возможность активизации процесса обучения профильным дисциплинам и одновременного совершенствования знаний и навыков иностранного языка, в настоящее время лишь небольшое количество вузов внедряют интегрированное обучение. В статье определяются трудности и преимущества введения обучения на основе предметно-языкового интегрированного обучения.

**Abstract.** The article deals with the main directions of foreign language education at the university at the present time. The author points to the general trend regarding to transformation of foreign language education abroad and in Russia. The creation of the European union and the opening of borders contributed to the growth of the mobility of professional personnel, which caused the need for a high level of a foreign language knowledge for everyday and professional communication. The relevance of the article is to study the problem of implementing integrated teaching of specialized disciplines through a foreign language at a university. The author notes the fact that despite the possibility of activating the process of teaching specialized disciplines and simultaneously improving the knowledge and skills of a foreign language, only a small number of universities are implementing integrated training currently. The article defines the difficulties and advantages of introducing training based on subject-language integrated learning.

**Введение.** Глобализация социально-экономических процессов во всех странах мира вызвала рост значимости изучения дисциплины «Иностранный язык в вузе». Учитывая потребность современных специалистов в использовании иностранного языка для общения в ситуациях профессиональной деятельности, в компетенциях государственных образовательных стандартов отмечается реализация обучения иностранному языку с учетом профессиональной направленности подготовки студентов вуза. Л.В. Миляева отмечает необходимость формирования и развития у студентов набора компетенций,

реализация которых будет необходима в будущей профессиональной деятельности [1, с.281]. Проблема разработки курса, содержание которого способствовало бы развитию и профессиональных, и лингвистических компетенций является актуальной в современной образовательной среде.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку — это курс, целью которого является формирование иноязычных коммуникативных компетенций у студентов для эффективной реализации общения в профессиональных ситуациях делового



взаимодействия и научной среде при осуществлении исследовательской деятельности. Формирование профессиональных компетенций с помощью наполнения предметного содержания дисциплины и выполнения практических действий в учебных ситуациях профессионально-ориентированной направленности реализуется на основе контекстного подхода в обучении. Контекстное обучение использует традиционные и инновационные средства и методы обучения в процессе формирования предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалистов [2]. Контекстный подход предполагает сочетание обучения иностранному языку с содержанием специальных дисциплин с целью развития профессиональных компетенций с учетом специфики культуры страны изучаемого языка, что влечет за собой формирование значимых профессиональных качеств личности.

*Методология исследования* Обучение иностранному языку на основе содержания специальных дисциплин начало развиваться в 60–70 гг. за рубежом. Данные направления получили название *Language for specific purposes* или *English for specific purposes* (ESP), который является вариантом первого. Обучение с учетом принципов данного курса ориентировано на изучение речевых произведений, которые активизировались в устном и письменном дискурсах как специализированные тексты. Рядом авторов подчеркивается возможность совершенствования профессиональных компетенций посредством речевого взаимодействия в коммуникативных ситуациях профессионального контекста [3, с.445]. Теория и практика преподавания ESP основывается на выделении специализированных текстов, лингводидактические и лингвистические цели обучения иностранному языку фокусировались на формирование лексических и грамматических навыков, которые реализуются в определенных ситуативных контекстах, предусмотренных конкретным профессионально ориентированным курсом [4]. Несмотря на то, что ESP представляет собой курс, направленный на обучение профессионально ориентированному языку в целом, он реализуется посредством методических приемов, характерных для обучения общему курсу английского языка [5, с.109].

Изменение политической и социальной ситуации в 90-х годах прошлого столетия, рост миграции населения между государствами Европы способствовали появлению ряда исследований относительно преобразования подходов к обучению иностранным языкам.

Требованием европейского рынка к выпускникам вуза стало наличие высокого уровня компетенций языков Евросоюза. Активному внедрению интегрированного обучения способствовало изменение стиля жизни современного поколения. Цифровизация общества ускорила процессы во всех сферах жизнедеятельности, результатом чего стало требование готовности студента к самообразованию, синтезу знаний разных областей профессиональной деятельности [6, с.50]. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку легло в основу разработки курса интегрированного обучения, основанного на изучении содержания конкретной дисциплины посредством иностранного языка. Подход *Content and Language Integrated Learning* или *CLIL* применяется для овладения знаниями содержания предмета и дальнейшее совершенствование знаний иностранного языка применительно к конкретной профессиональной сфере деятельности [7]. Эффективность обучения на основе интегрированного подхода вызвала рост его применения как в школах, так и в университетах, что несомненно привело к пересмотру подходов и методов иноязычного образования в высшей школе с учетом данной тенденции.

Однако исследования отечественных ученых относительно обучения иностранному языку также на протяжении последних десятилетий были сфокусированы на разработке средств, методов и технологий овладения студентами профессиональными знаниями посредством изучения иностранного языка. Еще в начале 90-х годов А.А. Вербицкий был разработан контекстный подход, основывающийся на моделировании такой образовательной среды и условий, которые позволяли бы успешно преобразовать учебно-познавательную деятельность в профессиональную [8]. Принимая во внимание тот факт, что сущностью контекстного обучения А.А. Вербицкого является последовательное моделирование предметного содержания с учетом направления профессиональной подготовки студентов [8], в чем заключаются различия между CLIL обучением, внедрение которого пропагандируется в последние годы в вузах, и контекстным подходом, основные принципы которого активно воплощались в педагогической практике последних десятилетий и обогащались новыми психолого-педагогическими технологиями и учебно-методическими подходами?

В основе CLIL обучения лежат четыре ключевые компонента – 4C – *content*,

*communication, cognition, culture.* Первый компонент определяет направленность обучения с учетом содержания учебной дисциплины. CLIL представляет собой обучение, целью которого является овладение знаниями конкретной дисциплины на иностранном языке. Иностранный язык становится средством формирования предметной и иноязычной компетенций у студентов. Второй компонент предполагает использование всех видов речи на основе предметного содержания дисциплины. Активизация коммуникативной деятельности каждого студента происходит посредством взаимодействия всех членов группы в процессе обсуждения предметного контента. Третий компонент направлен на развитие познавательной активности студентов относительно и конкретного предмета специальности, и иностранного языка. Современными исследователями отмечается потребность развития критического мышления, поэтому процесс обучения современного цифрового поколения должен основываться на самостоятельной творческой деятельности обучаемых [9, с.289]. Развитие навыков анализа предметного контента, коммуникативной реакции студента с представлением личностного обоснования способствует развитию креативного мышления обучаемого. Четвертый – это культурологический компонент, сущностью которого является развитие способности к межкультурному взаимодействию и ответственного отношения к внутригосударственному и мировому гражданскому обществу.

Сущность CLIL обучения заключается в том, что иностранный язык не является целью изучения, он используется для освоения студентами конкретной дисциплины специальности.

Контекстный подход, разработанный А.А. Вербицким, представляет собой обучение иностранному языку, ориентированное на преобразование учебно-познавательной деятельности студента в период обучения в вузе в социально-практическую, т.е. готовности осуществлять профессиональную деятельность. Учебные ситуации моделируются таким образом, чтобы максимально приблизить ее к воображаемой профессиональной, в рамках которой студент будет осуществлять иноязычную речевую деятельность, используя и профессиональные, и лингвистические знания и навыки. Коммуникативно-деятельностное обучение представляет собой основу реализации контекстного подхода, поскольку целью обучения

иностранному языку является его практическое применение в будущей профессиональной деятельности. Содержание учебных материалов ориентировано на освоение профессионально значимой информации, а при моделировании речевых ситуаций учитываются языковые средства, характерные для повседневного и профессионального общения.

*Результаты исследования.* Современное образование в вузе ориентировано на переход от организации учебной деятельности, концентрированной на дисциплине «Иностранный язык», в частности, к межпредметной интеграции, именно обучение иностранному языку дает максимум возможностей реализации межпредметных связей. Анализ отечественного и зарубежного опыта показывает общность принципов и подходов в обучении иностранному языку. И контекстный подход, и CLIL разрабатывались в период роста мобильности специалистов различных отраслей профессиональной деятельности, что обусловило направленность обоих подходов в отношении формирования как профессиональных, так и иноязычных компетенций. Количество часов на изучение дисциплины «Иностранный язык» уменьшается при переходе студентов на следующий курс, и в большинстве вузов изучение данной дисциплины заканчивается на 2 курсе, введение курсов интегрированного обучения профильной дисциплине посредством иностранного языка позволяет студентам продолжить совершенствовать лингвистические знания и навыки, параллельно овладевая профессиональными компетенциями. Обучение на первых двух курсах дисциплине «Иностранный язык» является продолжением развития языковых компетенций студентов и подготовкой к овладению профессиональных иноязычных компетенций, поскольку обучение на 3 курсе дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» непосредственно представляет реализацию контекстного подхода, тематическое содержание курса основано на профессионально ориентированном контексте. И одновременно на 3 курсе и далее на 4 позволяет вводить курсы интегрированного обучения некоторых профильных дисциплин посредством иностранного языка.

Поскольку интегрированный курс обучения ориентирован на реализацию и профессиональных, и иноязычных лингвистических компетенций, в настоящее время существует проблема профессиональной подготовки преподавателей, которые могут вести

курс предметно-языкового интегрированного обучения. Многие молодые преподаватели профильных дисциплин обладают довольно высоким уровнем иноязычной компетенции, однако они не владеют методикой обучения иностранному языку. Отсутствие знаний и навыков преподавания иностранного языка в данном случае может нарушить целостность понимания предмета. Преподаватель иностранного языка зачастую с трудом разбирается в узко профессиональных аспектах профильной дисциплины. Необходимость изменения компетенции преподавателя, участвующего в реализации данного подхода, отмечается рядом авторов. Авторами подчёркивается важность наличия у преподавателей двух типов компетенций – владение высоким уровнем лингвистической компетенции и одновременно знаниями профильной дисциплины [10;11]. В настоящий момент ситуация с введением предметно-языкового интегрированного обучения в Финансовом университете при Правительстве РФ решается в большинстве случаев с привлечением преподавателей профильных дисциплин, имеющих высокий уровень иноязычной компетенции и прошедших курс стажировки за рубежом (Налоговые системы зарубежных стран (на английском языке), Международные налоговые отношения (на английском языке), Проблемы глобальной экономики (на английском языке), Право Всемирной торговой организации (на английском языке), Основы налогообложения и бизнеса (на английском языке) и др.). Однако появляется все больше преподавателей иностранного языка, которые освоили и получили вторую квалификацию, либо в виде второго высшего образования, либо в магистратуре, и успешно реализуют курсы интегрированного обучения (Межкультурная деловая коммуникация (на английском языке), Деловая корреспонденция (на английском языке) и др.).

Опрос преподавателей, ведущих курсы профильных дисциплин на иностранном языке, позволил определить организационно-педагогические условия, реализация которых способствует эффективности внедрения курсов интегрированного обучения:

1) создание учебно-методического комплекса дисциплины, ориентированного на профильное содержание дисциплины;

2) разработка учебников и учебных пособий при взаимодействии с преподавателями предметниками, поскольку содержание профильного курса направлено на отражение специфики отечественной профессиональной

среды, а содержание учебников зарубежных издательств отражает профессиональные аспекты страны изучаемого языка;

3) разработка справочных материалов – терминологических глоссариев по изучаемой профильной дисциплине;

4) повышение мотивации студентов за счет погружения в тематическое наполнение профессионального контекста и вовлечения в решение ситуативных заданий по проблемным вопросам изучаемой дисциплины.

Основные принципы, на основе которых разрабатывался подход предметно-языкового обучения, способствуют развитию когнитивной сферы познания студентов с учетом погружения их в профессионально значимый для их будущей деятельности контент. Изучение профильной дисциплины на иностранном языке позволяет обучающимся осваивать предметное содержание, одновременно совершенствуя иноязычные компетенции. Введение курса предметно-языкового интегрированного обучения именно на старших курсах представляет собой эффективную реализацию идеи двусторонней направленности обучения.

По результатам проведенного анкетирования студентов, проходящих изучение профильных дисциплин на иностранном языке, было выявлено следующее:

1) 83% опрошенных студентов указывают, что изучение профильной дисциплины на иностранном языке развивает навыки и знания иностранного языка посредством овладения профессионально-ориентированным материалом;

2) представление профессионально значимой информации на иностранном языке способствует росту заинтересованности в ее овладении, поскольку опыт обсуждения и решения учебных задач может быть полезным в будущей профессиональной деятельности;

3) 65% высоко оценили профессиональный уровень подготовки преподавателей ведущих дисциплину, отмечается – готовность преподавателей к консультированию студентов по сложным вопросам, возможность взаимодействия с преподавателем и в аудитории, и при помощи современных средств связи;

4) 20% студентов отмечают снижение чувства неуверенности, боязни в процессе изложения собственных суждений, выводов по теме на иностранном языке;

5) респондентами указывается более высокая скорость усвоения специализированных профессиональных терминов за счет использования их в обсуждении проблемных вопросов по теме.

Развитие одновременно языковых и профессиональных компетенций, которое происходит в рамках курса интегрированного обучения, подготавливает студентов к плавному переходу от изучения иностранного языка на основе разных тематических аспектов профессионально значимой информации к концентрированному овладению логически связанного контекста конкретной дисциплины. Преподаватели, ведущие курсы интегрированного обучения, обращают внимание на положительный рост результатов знаний как профильной дисциплины, так и иностранного языка.

*Заключение.* В рамках исследования автором выявлено, что теоретическая значимость применения предметно-языкового интегрированного обучения заключается в:

- определении и создании педагогических, организационных и учебно-методических условий, реализация которых способствует эффективному внедрению современных инновационных курсов обучения в вузе;

- установлении взаимосвязи и взаимообусловленности развития и совершенствования профессиональных и языковых компетенций студентов в связи с двойственным характером направленности обучения курсов интегрированного обучения.

Практическая значимость исследования заключается в:

- обобщении и сравнении опыта обучения профессионально ориентированному обучению иностранному языку в России и за рубежом;

- определении проблем и обоснования перспектив внедрения предметно-языкового интегрированного обучения в вузе;

- установлении на основе опроса педагогов-практиков и студентов, проходящих

обучение с включением дисциплин предметно-языковой интеграции, возможности успешного внедрения современной технологии междисциплинарного обучения в вузах.

Подводя итоги, следует отметить тот факт, что несмотря на то, что существует ряд отрицательных аспектов, сопровождающих активное введение в процесс обучения курсов интегрированного обучения в системе высшего образования в России, внедрение в вузах дисциплин междисциплинарного обучения доказывает эффективность данной технологии, что позволяет сделать следующие выводы:

- 1) Новая форма подачи профессионально значимого материала дисциплины посредством иностранного языка способствует росту мотивации студентов к овладению новыми знаниями профессиональной сферы.

- 2) Учебно-методическое взаимодействие преподавателей профессиональных дисциплин и преподавателей иностранного языка привело к созданию учебников, учебных пособий, методических рекомендаций и справочных материалов, использование которых способствует формированию целостного восприятия интегрированного курса.

- 3) Учебная деятельность, основанная на обсуждении профессиональных проблем в рамках изучаемой дисциплины, помогает развивать у студентов навыки критического мышления и аргументированного обоснования; их представление на иностранном языке вызывает рост уровня иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Предметно-языковое интегрированное обучение представляет более глубокое познание профессионально значимого для студентов контекста на основе иноязычного дискурса.

### *Литература:*

1. Миляева Л.В. Роль иноязычного образования в подготовке и профессиональной деятельности современных управленческих кадров / Л.В. Миляева // Самоуправление. - 2020. - № 1(118). - Т. 2. - С. 278-282.

2. Ключева М.И. Контекстный подход как основа иноязычного профессионального образования [Электронный ресурс] / М.И. Ключева // Фундаментальные исследования. - 2015. - № 2-4. - С. 773-777. – Режим доступа: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36931>

3. Kalugina O.A., Vasbieva D.G., Shaidullina A.R., Sokolova N.L., Grudtsina L.Y. ESP blended learning based on the use of smart coursebook. (2018) XLIinguae, 11 (2), pp. 445-454.

4. Shirokikh A.Y., Ganina E.V., Balandina L.A., Shvechkova L.A., Malugina N.M. Interdisciplinary approach to teaching ESP: Problem-based assignment and students' feedback. (2017) Eurasian Journal of Analytical Chemistry, 12 (7b), pp. 1581-1589.

5. Рубцова А.В., Алмазова Н.И. Стратегия развития профессионально-ориентированного иноязычного образования в высшей школе / А.В. Рубцова, Н.И. Алмазова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. - 2017. - Т. 8. - № 2. - С. 107-114.

6. Мельничук М.В., Алисевиц М.В. Проблемы формирования интеллектуальной культуры современного студента / М.В. Мельничук, М.В. Алисевиц // Современная наука: актуальные проблемы

теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. - 2015. - № 5-6. - С. 48-51.

7. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2010.

8. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. - М.: ИЦ ПКПС, 2004. - 84 с.

9. Восковская А.С. Особенности обучения студентов нового поколения в условиях цифрового общества / А.С. Восковская // Самоуправление. - 2019. - Т 2. - № 2(115). - С. 288-291.

10. Халяпина Л.П., Попова Н.В., Кузнецова О.В. Междисциплинарное проектирование как средство реализации интегрированного предметно-языкового обучения в вузе / Л.П. Халяпина, Н.В. Попова, О.В. Кузнецова // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. - 2017. - Т. 8. - №3. - С. 145-152.

11. Pavón V., Ellison M. Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL), LINGVARVMARENA, 4 – ANO (2013) 65–78.

### References:

1. Milyaeva L.V. Role of a foreign language education in the training and professional activity of modern managerial staff / L.V. Milyaeva // Self-government. - 2020. - № 1(118). - Т. 2. - С. 278-282.

2. Klyueva M.I. Contextual approach as a basis of foreign language, professional education / M.I. Klyueva // Fundamental research. - 2015. - № 2-4. - С. 773-777. - Access mode: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36931>

3. Kalugina O.A., Vasbieva D.G., Shaidullina A.R., Sokolova N.L., Grudtsina L.Y. ESP blended learning based on the use of smart coursebook. (2018) XLinguae, 11 (2), pp. 445-454.

4. Shirokikh A.Y., Ganina E.V., Balandina L.A., Shvechkova L.A., Malugina N.M. Interdisciplinary approach to teaching ESP: Problem-based assignment and students' feedback. (2017) Eurasian Journal of Analytical Chemistry, 12 (7b), pp. 1581-1589.

5. Rubczova A.V., Almazova N.I. Strategy for the development professionally-oriented foreign language education in higher school / A.V. Rubczova, N.I. Almazova // Scientific-technical news SPbGPU. Humanitarian and social sciences. - 2017. - Т. 8. - № 2. - С. 107-114.

6. Mel'nichuk M.V., Alisevich M.V. Problems of the formation of an intellectual culture at a modern student /

M.V. Mel'nichuk, M.V. Alisevich // Modern science: actual problems of theory and practice. Sery: Humanitarian sciences. - 2015. - № 5-6. - С. 48-51.

7. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2010

8. Verbizkij A.A. Competence-based approach and the theory of contextual learning / A.A. Verbizkij. - М.: ICz PKPS, 2004. - 84 с.

9. Voskovskaya A.S. Features of teaching students of a new generation in the conditions of a digital society / A.S. Voskovskaya // Self-government. - 2019. - Т 2. - № 2(115). - С. 288-291.

10. Halyapina L.P., Popova N.V., Kuznecova O.V. Inter-disciplinary design as a means for realization integrative, subject and language learning at a university / L.P. Halyapina, N.V. Popova, O.V. Kuznecova // Scientific-technical News of St. - Petersburg state polytechnic university. Humanitarian and social sciences. - 2017. - Т. 8. - №3. - С. 145-152.

11. Pavón V., Ellison M. Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL), LINGVARVMARENA, 4 – ANO (2013) 65–78.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

### Сведения об авторе:

**Танцур Татьяна Анатольевна** (г. Москва, Россия), доцент Департамента английского языка и профессиональной коммуникации, Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», e-mail: [tatantsura@fa.ru](mailto:tatantsura@fa.ru)

УДК 37.013.77

**Диагностические исследования типологий личности студентов  
технического и творческого вузов**

**Diagnostic studies of personality typologies at students  
of technical and creative universities**

**Калманович В.Л.**, Казанский государственный архитектурно-строительный университет, volek71@yandex.ru

**Битшева И.Г.**, Казанский государственный институт культуры, ibitcheva@yandex.ru

**Севодин С.В.**, Казанский государственный энергетический университет, sevodins@mail.ru

**Kalmanovich V.**, Kazan state university of architecture and engineering, volek71@yandex.ru

**Bitheva I.**, Kazan state institute of culture, ibitcheva@yandex.ru

**Sevodin S.**, Kazan state energetic university, sevodins@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.018

**Ключевые слова:** психогеометрическая методика, качества личности, морально-нравственные доминанты.

**Keywords:** psycho-geometric methodology, personality qualities, moral and ethic dominants.

**Аннотация.** В статье публикуются материалы диагностических исследований типологий личности и их специфических особенностей студентов технического и творческого вузов.

**Задачи исследования:** теоретически обосновать педагогические условия применения в образовательной практике инновационных методик, основанных на анализе типологических особенностей личности студентов технического и творческого вузов, позволяющих достигать положительной динамики в развитие современной конкурентно-способной личности молодого специалиста.

Нами применялись следующие методы исследования: анализ специальной научно-методической литературы, педагогические тестирования по Кейрси, Юнгу и психогеометрической методике, анкетирование, методы математической статистики.

В статье показаны результаты положительной динамики в формировании психолого-педагогических и морально-нравственных установок студентов, становления и развития у обучающихся лидерских, целеустремленных доминантных качеств личности.

**Abstract.** The article publishes the materials of diagnostic studies of personality typologies and their specific features at students of technical and creative universities.

**Research objectives:** to theoretically substantiate the pedagogical conditions for the application in educational practice of innovative methods based on the analysis of the typological features of the students' personality of technical and creative universities, which allow achieving positive dynamics in the development of a modern competitive personality of a young specialist.

We used the following research methods: analysis of special scientific and methodological literature, pedagogical tests on Keirse, Jung and psycho-geometric methods, questionnaires, methods of mathematical statistics.

The article shows the results of positive dynamics in the formation of psychological and pedagogical, and moral-ethic attitudes of students, the formation and development of students' leadership, purposeful dominant personality qualities.

**Введение.** Любой педагогический процесс базируется на глубоком психолого-педагогическом анализе индивидуальных и возрастных особенностей учащихся. Отсюда такое большое значение придается сегодня

диагностике уровня сформированности личности и проявлений её индивидуальности (В.М. Минияров, 1997; С.Д. Смирнов, 2001; В.Г. Максимов, 2002). А, как известно, всякое межличностное общение основано на знании и

понимании и партнера, и тех людей, через которых это общение осуществляется [1].

На наш взгляд, использование педагогической диагностики, безусловно, повысит у педагога профессиональную компетентность, усовершенствует его аналитические, проектировочные, диагностические умения, а педагогическая диагностика на основе типологического подхода будет способствовать развитию умения самопознания, окажет помощь в выборе индивидуального образовательного маршрута. Она безусловна поможет:

1. Мгновенно определить форму личности интересующего вас человека и, естественно, вашу собственную форму.

2. Дать подробную характеристику личных качеств и особенностей поведения любого человека на обыденном, понятном каждому языке.

3. Составить сценарий поведения для каждой формы личности в типичных ситуациях [2].

*Материалы и методы исследования.* «Темперамент – это свойство, придающее неповторимое своеобразие всем проявлениям личности, позволяющее выделить индивидуальность и подчеркнуть самость, то есть то, что отличает каждого человека от других. Темперамент представляет собой некий универсальный регулятор, подстраивающий и приспособливающий свойства воспринимающего организма согласно свойствам поступающей информации, изменяющий и придающий личностную окраску всему многообразию внешних воздействий», – пишет Д. Кейрси, – обращая внимание на индивидуальность, и в то

же время на существование типологических особенностей, характерных для каждого человека (К.В. Павлов, 1996).

Д. Кейрси и следом за ним К. Павлов оперируют понятиями «психологического портрета» и «тип темперамента». К. Павлов отмечает, что в работах К.Г. Юнга нет четких описаний ни для «портретов», ни для «темпераментов».

Юнг описал три пары основных противоположных факторов:

- Экстраверсию – интроверсию (E и I);
- Здравомыслие – интуицию (S и N);
- Логичность – чувствование (T и F) и варианты их сочетания.

Заслуга Д. Кейрси состоит в том, что он сумел выделить, детально описать и с успехом использовать на практике категории более крупные и ёмкие, чем психологические портреты. Он назвал их четырьмя «типами темперамента», обращая особое внимание на устойчивость, долгосрочность, наследуемость и фундаментальность этих типов. Четыре типа индивидуальности называются условно:

- SJ – Epimetheus (Эпиметей);
- SP – Dionysus (Дионисий);
- NT – Prometheus (Прометей);
- NF – Apollo (Аполлон).

В основе различий представителей четырех типов темперамента лежит характеристика направленности – ядро личности, определяющее своеобразие мотивационных установок. Некоторые из них показаны в таблице 1.

Таблица 1. – Типы темпераментов личности и соответствующие им мотивационные установки

<i>SJ</i>	<i>SP</i>	<i>NT</i>	<i>NF</i>
<i>Epimetheus</i>	<i>Dionysus</i>	<i>Prometheus</i>	<i>Apollo</i>
чувство долга, стремление занять достойное место в определенной социальной структуре	свобода, спонтанность реакции, стремление следовать собственным импульсам	дух научного поиска, стремление к власти над законами природы	стремление к тому, чтобы быть самим собой, иметь ценность в собственных глазах

*SJ – тип темперамента Эпиметей подразделяется на портреты: ESTJ; ISTJ; ESFJ; ISFJ.*

*SP – Дионисий включает в себя: ESTP; ISTP; ESFP; ISFP.*

*NT – Прометей: ENTJ; INTJ; ENTP; INTP.*

*NF – Аполлон дает начало следующим психологическим портретам: ENFJ; INFJ; ENFP; INFP.*

В рамках нашего многолетнего исследования по формированию современного физкультурно-оздоровительного пространства в вузе мы провели множество экспериментов в области

психолого-педагогических и морально-нравственных установок студентов, становления и развития у обучающихся лидерских,

конкурентных, целеустремленных, нацеленных на успех доминантных качеств личности.

В статье предлагаем вашему вниманию материалы диагностических исследований типологий личности студентов технического и творческого вузов и их специфических особенностей [3].

Методы исследования: анализ специальной научно-методической литературы, педагогические тестирования по Кейрси и психометрической методике, анкетирование, методы математической статистики.

Литературный обзор показал, что существует большое количество типологий личности и методик диагностики. В качестве второй методики, кроме психометрической, мы выбрали тест Кейрси, определяющий тип темперамента.

В исследовании принимали участие студенты Казанского государственного архитектурно-строительного университета (КГАСУ) разных институтов I и II курса в количестве 104 человек и студенты Казанского государственного института культуры (КазГИК), I и II курса в количестве 56 человек.

*Результаты исследования.* Тестирование проводилось со студентами во время занятий по физической культуре.

Анализ полученных результатов показал:

Студенты технического вуза вне зависимости от институтов оказались в большинстве своём – 50% от общего числа – представителями типа Аполлон. В составленной нами таблице этот тип темперамента попал в форму круга (ориентация на окружающих), так как по результатам психометрических предпочтений студенты поставили ориентацию на окружающих на одно из ведущих мест (28,2%) [4].

На втором месте 25% – представители типа Эпиметей. Как уже было выше сказано, этот тип темперамента включает такие характеристики, как: чувство долга, стремление занять достойное место. Положение этих двух типов темперамента практически совпадает с результатами сравнений психометрической методики, а также с итогами тестирования по психометрии, поэтому можно с полной уверенностью говорить о двух характерных особенностях студентов КГАСУ на сегодняшний день: ориентация на лидерство, достижение успеха и ориентация, на общение [5].

Третье место – 12,5% – смешанные типы. Типы темперамента Прометей и Дионисий с низкими процентами оказались на 4 и 5 месте.

Главной нашей задачей было проверить избранную методику и сопоставить полученные

результаты с результатами по психометрическому тестированию, а также посмотреть, существуют ли различия в типах темперамента у студентов технического вуза и студентов творческого вуза, принявших участие в нашем исследовании [6].

Анализируя полученные данные и сопоставляя их с другими, можно заключить, что большинство опрошенных респондентов – 46,2% оказались в большинстве своём представителями типа Аполлон. Для людей этого типа характерен постоянный поиск смысла жизни, умение общаться, естественность проявления эмоций. Они изначально более доброжелательны, отношения с людьми строят на основе взаимного уважения и чуткого внимания к индивидуальным особенностям. Для представителей этого типа темперамента актуальна единственная цель: становление. Их главные стремления сконцентрированы на людях, а не на вещах, им нужно взаимодействие. Характеристики данного типа, на наш взгляд, находят себе одно из ведущих мест в обществе [7].

Полученные результаты полностью совпали с итогами психометрического теста (1 место заняла у студентов ориентация на окружающих, на общение – 31,6%).

Из студентов КазГИК – 32,7% попали в группу Эпиметей. Люди этого типа обладают высокоразвитым чувством долга. Титулы и звания много значат для них. Официальный статус, основанный на обладании материальными средствами, для них гораздо больше, чем абстрактные законы и принципы.

Около 7,7% студентов – представители типа Дионисий. Основным стремлением для них является стремление к свободе. Род их деятельности связан с риском. Они любят действие, сам процесс действия. Многие преподаватели отмечают, что студенческая аудитория обладает особыми специфическими чертами, главными из которых являются самостоятельность и независимость.

Самый маленький процент 5,8% – тип Прометей. Для них характерен постоянный поиск закономерностей, построение схем, моделей. Им нужно не могущество, а компетентность. Верят только в свои силы и надеются только на себя. Их речь кратка и логична. Неумная жажда знаний, а отсюда высокий профессионализм.

Все приведенные результаты практически совпали с результатами психометрического тестирования. Маленький процент представителей типа Прометей не удивил нас, так как по данным анализа сравнений психометрии с другими типологиями, данный



тип темперамента попал в форму квадрата (ориентация на исполнительность). А она у студентов занимает всего лишь четвертое место с 15,2%. Этот факт ещё раз подтверждает

эффективность использования разработанной нами психогеометрической методики.

Результаты исследования типа темперамента студентов представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Преобладающие типы темперамента студентов технического и творческого вузов

Общее количество студентов КГАСУ N=104 чел.	<i>АПОЛЛОН</i> 50%	<i>ЭПИМЕТЕЙ</i> 25%	<i>СМЕШАН.</i> 12,5%	<i>ПРОМЕТЕЙ</i> 8,6%	<i>ДИОНИСИЙ</i> 3,8%
Совокупность ценностных характеристик	Потребность в общении, духовность, стремление к самовыражению	Чувство долга, значение титулов званий и статуса, стремление занять достойное место		Дух научного поиска, ищет закономерности, строит схемы, компетентность	Свобода, импульсивность, живут здесь и сейчас, любят действие, а не результат
Общее количество студентов КазГИК N=56 чел.	<i>АПОЛЛОН</i> 46,2%	<i>ЭПИМЕТЕЙ</i> 32,7%	<i>ДИОНИСИЙ</i> 7,7%	<i>СМЕШАН.</i> 7,7%	<i>ПРОМЕТЕЙ</i> 5,8%
Совокупность ценностных характеристик	Потребность в общении, духовность, стремление к самовыражению	Чувство долга, значение титулов званий и статуса, стремление занять достойное место	Свобода, импульсивность, живут здесь и сейчас, любят действие, а не результат		Дух научного поиска, ищет закономерности, строит схемы, компетентность

Сравнивая студентов технического вуза (КГАСУ) и студентов творческого вуза (КазГИК), по методике Д. Кейрси, мы увидели, что среди этих двух категорий студентов больший процент составляют представители типа Аполлон (КГАСУ – 50%, КазГИК – 46,2%).

Полученные результаты говорят о том, что итоги тестирования по определению типа темперамента у двух категорий студентов практически совпадают. Получается, что принявшие участие в нашем исследовании студенты не имеют ярких отличий. Эти данные нас несколько не удивляют, так как и те, и другие приблизительно одного и того же возраста (I и II курс). А для этого возрастного периода характерны большая потребность в общении и стремление к взаимодействию. Но, несмотря на это, студенческая аудитория обладает особыми специфическими чертами [8].

В ходе нашего исследования со студентами КГАСУ и студентами КазГИК было отмечено, что вне зависимости от выхода на ведущую позицию ориентации на общение у тех и других студентов, студенты творческого вуза, более контактны, открыты, доброжелательны. Они не замкнуты, что является их отличительной чертой. Что касается выражения своих чувств, то

эмоциональная открытость этих студентов сразу же обращает на себя внимание [9]. Их отличает эмоциональная восприимчивость, а также естественное умение выражать свои эмоции. Творческий человек всегда в центре внимания. Это приводит к развитию особой раскрепощенности – умению делать своё дело, стремиться к результату, не блокируя свои эмоции, но и не попадая под их влияние. Известно, что эмоциональная сфера творчески активных людей крайне развита, но не устойчива к влиянию многих внешних факторов. Кроме того, они обладают уникальной особенностью общения – гармонично развитыми навыками восприятия и реакций в коммуникации. Это им позволяет им не только не испытывать сложности в общении, но также рождает своеобразный юмор, который всегда присутствует в человеческой аудитории [10].

*Заключение.* В результате нашей работы создана методика по созданию коллектива единомышленников с определением в коллективе взаимодействующих членов с психологической совместимостью. Она необходима как педагогу, работающему со студентами творческого и технического вузов, так и студентам для создания

эффективных творческих команд для решения любых социальных и образовательных проектов.

В ходе нашей научной работы мы предлагаем модель, современного физкультурно-оздоровительного пространства. Студент, погруженный в такую образовательную среду, развивается как человек, живущий и действующий в обществе единомышленников, в своем рабочем коллективе [11]. Он находится в постоянном общении со своими товарищами, коллегами, педагогами. Во время спортивно-оздоровительной деятельности студент вступает в особый тип социально-конкурентных отношений,

предназначенных для личностного самоутверждения и общественной оценки его спортивных результатов судьями, соперниками, партнерами, спортивной публикой, общественностью и т.д., что позволяет формировать конкурентно-способную, успешную, творческую личность молодого человека и специалиста [12].

В следующих статьях мы представим формы, средства и методы педагогической модели формирования современного физкультурно-оздоровительного пространства в вузе.

### Литература:

1. Калманович В.Л., Хайруллин Р.Р. Сравнительный анализ психотипологических особенностей студентов-спортсменов творческого вуза / В.Л. Калманович, Р.Р. Хайруллин, И.Г. Битшева, Н.В. Туманина // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. - 2019. - № 2. - С. 142-146.
2. Битшева И.Г., Калманович В.Л., Хайруллин Р.Р. Формирование методики психотипологического анализа студентов с учетом их творческих специальностей: сборник / И.Г. Битшева, В.Л. Калманович, Р.Р. Хайруллин // Адаптация учащихся всех ступеней образования в условиях современного образовательного процесса / Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием; под общей редакцией Ю.Г. Кузмичева. - 2018. - С. 171-175.
3. Калманович В.Л., Сидоров А.А., Битшева И.Г. Диагностика психотипологических особенностей спортсменов – учащихся Казанского суворовского военного училища: сборник / В.Л. Калманович, А.А. Сидоров, И.Г. Битшева // Приоритетные направления развития психолого-педагогической деятельности в современных условиях / Материалы научно-практической конференции; под редакцией А.Н. Грязнова. - 2018. - С. 76-82.
4. Калимуллина О.А. Проблемы и пути решения в системе воспитательной работы современного вуза: сборник / О.А. Калимуллина // Технология культурно-досуговой деятельности как фактор укрепления социального, межнационального и межконфессионального согласия в молодежной среде / Материалы Всероссийской электронной научно-практической конференции. - Казгик; науч. ред.: Д.В. Шамсутдинова, Р.И. Турханова, Л.Ф. Мустафина. - 2017. - С. 11-15.
5. Калимуллина О.А. Формирование гражданской позиции студенчества в условиях современного вуза: сборник / О.А. Калимуллина // Формирование патриотизма у молодежи средствами социально-культурной деятельности: векторы исследовательских и практических перспектив / Материалы Международной электронной научно-практической конференции. - 2016. - С. 244-249.
6. Калимуллина О.А. Формирование ценности здоровья в образовательном процессе современного вуза: сборник / О.А. Калимуллина // Здоровье как социокультурный феномен / Материалы 1-ой электронной Международной научной конференции. - 2011. - С. 324-327.
7. Калманович В.Л., Битшева И.Г., Хайруллин Р.Р. Применение инновационных методов активного обучения на занятиях по физической культуре в творческих вузах / В.Л. Калманович, И.Г. Битшева, Р.Р. Хайруллин // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. - 2016. - № 3. - С. 170-175.
8. Архипов Е.Ю., Битшева И.Г., Калманович В.Л., Хайруллин Р.Р. Исследование стрессоустойчивости по средствам физических нагрузок в образовательной деятельности студентов технических вузов / Е.Ю. Архипов, И.Г. Битшева, В.Л. Калманович, Р.Р. Хайруллин // Казанская наука. - 2016. - № 11. - С. 130-132.
9. Хайруллин Р.Р., Калманович В.Л. Влияние физической культуры на здоровый образ жизни учащейся молодежи: сборник / Р.Р. Хайруллин, В.Л. Калманович, А.А. Болотников, Э.Р. Мугаттарова // Актуальные проблемы физической культуры и спорта / Материалы VII международной научно-практической конференции; под ред. Г.Л. Драндрова, А.И. Пьянзина. - 2017. - С. 781-785.
10. Калманович В.Л., Хайруллин Р.Р., Архипов Е.Ю. Взаимосвязь стрессоустойчивости курсантов с их физической подготовленностью в образовательной деятельности: сборник / В.Л. Калманович, Р.Р. Хайруллин, Е.Ю. Архипов // Научные исследования в сфере физической подготовки и спорта в Вооруженных Силах Российской Федерации: опыт и перспективы / Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 95-летию Тиграна Тиграновича Джамгарова (1921-1980); под редакцией А.Г. Щурова, О.Г. Румба, А.А. Горелова. - 2017. - С. 87-91.
11. Калманович В.Л., Хайруллин Р.Р., Имангулов Р.Ш. Взаимосвязь стрессоустойчивости и физического развития студентов творческих вузов / В.Л. Калманович, Р.Р. Хайруллин, Р.Ш. Имангулов //

Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. - 2017. - № 2. - С. 138-140.

12. Мугаттарова Э.Р., Калманович В.Л., Болотников А.А., Хайруллин Р.Р. Развитие физкультурно-спортивной работы в казанском государственном архитектурно-строительном

университете: сборник / Э.Р. Мугаттарова, В.Л. Калманович, А.А. Болотников, Р.Р. Хайруллин // Социально-педагогические аспекты физического воспитания молодежи / Материалы XIV Международной научно-практической конференции. - 2016. - С. 209-214.

### References:

1. Kalmanovich V.L., Khairullin R.R. Comparative analysis of the psychotypological characteristics of student-athletes in a creative university / V.L. Kalmanovich, R.R. Khairullin, I.G. Bitsheva, N.V. Tumanina // Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts. - 2019. - № 2. - P. 142-146.

2. Bitsheva I.G., Kalmanovich V.L., Khairullin R.R. Formation of the methodology of psychotypological analysis of students taking into account their creative specialties: collection / I.G. Bitsheva, V.L. Kalmanovich, R.R. Khairullin // Students' adoption at all levels of education in the context of the modern educational process / Materials of the XIV All-Russian scientific-practical conference with international participation; edited by Yu.G. Kuzmichev. - 2018. - S. 171-175.

3. Kalmanovich V.L., Sidorov A.A., Bitsheva I.G. Diagnostics of the psychotypological characteristics of athletes - students of the Kazan Suvorov military school: collection / V.L. Kalmanovich, A.A. Sidorov, I.G. Bitsheva // Priority directions of development of psychological and pedagogical activity in modern conditions / Materials of the scientific and practical conference; edited by A.N. Gryaznov. - 2018. - S. 76-82.

4. Kalimullina O.A. Problems and solutions in the system of educational work of a modern university: collection / O.A. Kalimullina // Technology of cultural and leisure activities as a factor in strengthening social, interethnic and interfaith harmony in the youth environment / Materials of the All-Russian electronic scientific-practical conference. - Kazgik; scientific. ed.: D.V. Shamsutdinova, R.I. Turkhanova, L.F. Mustafina. - 2017. - S. 11-15.

5. Kalimullina O.A. Formation of the students' civic position in the conditions of a modern university: collection / O.A. Kalimullina // Formation of patriotism among young people by means of social and cultural activities: vectors of research and practical prospects / Materials of the International Electronic Scientific and Practical Conference. - 2016. - S. 244-249.

6. Kalimullina O.A. Formation of the value of health in the educational process of a modern university: collection / O.A. Kalimullina // Health as a sociocultural phenomenon / Materials of the 1-st electronic International scientific conference. - 2011. - S. 324-327.

7. Kalmanovich V.L., Bitsheva I.G., Khairullin R.R. Application of innovative methods of "active teaching" at the physical culture lessons in creative universities / V.L. Kalmanovich, I.G. Bitsheva, R.R. Khairullin // Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts. - 2016. - № 3. - S. 170-175.

8. Arkhipov E.Yu., Bitsheva I.G. Investigation of stress resistance by means of physical activity in the educational activity of students of technical universities / E.Yu. Arkhipov, I.G. Bitsheva, V.L. Kalmanovich, R.R. Khairullin // Kazan science. - 2016. - № 11. - S. 130-132.

9. Khairullin R.R., Kalmanovich V.L. The influence of physical culture on the students' healthy lifestyle: collection / R.R. Khairullin, V.L. Kalmanovich, A.A. Bolotnikov, E.R. Mugattarova // Actual problems of physical culture and sports / Materials of the VII international scientific-practical conference; ed. by G.L. Drandrova, A.I. Pyanzin. - 2017. - S. 781-785.

10. Kalmanovich V.L., Khairullin R.R., Arkhipov E.Yu. The relationship between stress resistance of cadets and their physical fitness in educational activities: collection / V.L. Kalmanovich, R.R. Khairullin, E.Yu. Arkhipov // Scientific research in the field of physical training and sports in the Armed Forces of the Russian Federation: experience and prospects / Materials of the All-Russian scientific and practical conference dedicated to the 95-th anniversary of Tigran Tigranovich Dzhamgarov (1921-1980); edited by A.G. Shchurova, O. G. Rumba, A.A. Gorelova. - 2017. - S. 87-91.

11. Kalmanovich V.L., Khairullin R.R., Imangulov R.Sh. The relationship between stress resistance and physical development at students of creative universities / V.L. Kalmanovich, R.R. Khairullin, R.Sh. Imangulov // Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts. - 2017. - № 2. - P. 138-140.

12. Mugattarova E.R., Kalmanovich V.L., Bolotnikov A.A., Khairullin R.R. The development of physical culture and sports work in Kazan State University of Architecture and Civil Engineering: collection / E.R. Mugattarova, V.L. Kalmanovich, A.A. Bolotnikov, R.R. Khairullin // Social and pedagogical aspects of physical education of young people / Materials of the XIV International scientific and practical conference. - 2016. - S. 209-214.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

### Сведения об авторах:

**Калманович Владимир Львович** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой ФВиС, Казанский государственный архитектурно-строительный университет, e-mail: volek71@yandex.ru

**Битшева Ирина Геннадьевна** (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры Физического воспитания и спорта Казанского государственного института культуры, e-mail: ibitcheva@yandex.ru

**Севодин Сергей Васильевич** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Физического воспитания и спорта Казанского государственного энергетического университета, e-mail: sevodins@mail.ru

УДК 378

## Особенности проектирования и разработки электронных образовательных ресурсов в подготовке теологов

### Features of design and development of electronic educational resources in the training of theologians

**Петров А.В.,** Казанский (Приволжский) федеральный университет, [begeshow@yandex.ru](mailto:begeshow@yandex.ru)

**Petrov A.,** Kazan (Volga region) Federal University, [begeshow@yandex.ru](mailto:begeshow@yandex.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.019

*Ключевые слова:* проектирование, разработка, теология, электронные образовательные ресурсы.

*Keyword:* design, development, theology, electronic educational resources.

*Аннотация.* Одним из направлений развития современного высшего образования является его информатизация, открывающая новые возможности для организации образовательного процесса. В связи с этим проблема проектирования, разработки и использования электронных информационно-образовательных ресурсов в профессиональном образовании в целом и в теологическом образовании, в частности, является актуальной. Цель статьи – раскрыть особенности проектирования и разработки электронных информационно-образовательных ресурсов в профессиональной подготовке будущих бакалавров теологии. Автором охарактеризованы особенности теологического образования, выделены этапы проектирования, принципы разработки, предложена структура электронных информационно-образовательных комплексов, используемых при подготовке бакалавров теологии. Статья предназначена для преподавателей вузов, интересующихся проблемами внедрения новых образовательных технологий в профессиональную подготовку в вузе, заинтересованных в разработке и внедрении в образовательный процесс электронных образовательных ресурсов.

*Abstract.* One of the directions for development of modern higher education is its Informatization, which opens up new opportunities for organizing the educational process. In this respect, the problem of designing, developing and using electronic information and educational resources in professional education, in general, and in theological education, in particular, is relevant. The purpose of the article is to reveal the features of designing and developing electronic information and educational resources in the professional training of future bachelors of theology. The author describes the features of theological education, identifies the stages of design, development principles, and suggests the structure of electronic information and educational complexes, used in the preparation of bachelors of theology. The article is intended for University-teachers who are interested in the problems of introducing new educational technologies in professional training at the University, in the development and implementation of electronic educational resources in the educational process.

*Введение.* Современный этап развития общества в целом и системы образования, в частности, характеризуется широкомасштабным внедрением информационных технологий, которые обеспечивают открытость образования, взаимодействие всех участников образовательного процесса. Особое место в этом процессе уделяется электронной информационно-образовательной среде вуза, главная задача которой – формирование профессиональной компетентности будущих специалистов, независимо от времени и их места расположения.

Одной из важнейших составляющих электронной информационно-образовательной среды вуза являются электронные образовательные ресурсы. Опираясь на нормативные документы, научные исследования, установлено, что электронные образовательные ресурсы раскрываются с различных точек зрения. Представим лишь некоторые из них:

– «это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них» [4];

– «это образовательный ресурс, представленный в электронной форме, включающий в себя предметное содержание, структурированное по смыслу, рекомендации по его применению и метаданные о них» [1];

– «это источники информации, предназначенные для использования в учебном процессе, представленные в электронно-цифровой форме, потенциально обладающие свойствами системности, структурированности, полноты содержания, мультимедийности и интерактивности» [5].

Как правило, основными этапами разработки электронных образовательных ресурсов многие исследователи выделяют подготовительный этап, на котором разработчики подбирают различные источники, структурируют учебные материалы, и рабочий этап, в процессе которого непосредственно они и создаются [9;10].

Классификации электронных образовательных ресурсов весьма разнообразны. Так, например, выделяют локальные и сетевые электронные образовательные ресурсы [8], учебные, демонстрационные, тренинговые, самостоятельные, диагностические и тестирующие, контролирующие электронные образовательные ресурсы [6], электронные: учебно-методический комплекс направления, дисциплины, учебный модуль, учебник, методическое пособие, задачник, лабораторный практикум, компьютерные тренажеры [12].

Многими исследователями среди ряда требований, которым должны отвечать электронные образовательные ресурсы, отмечаются интерактивность, системность, полнота содержания учебных материалов, их мультимедийность [2;5;13].

Практически все исследователи единогласны во мнении, что структура, предметное содержание электронных образовательных ресурсов определяются их функциональным назначением, особенностями предметной области, в которой они будут использованы.

Таким образом, технологическая и содержательная основа проектирования и разработки электронных образовательных ресурсов должна базироваться на существующем педагогическом опыте подобных разработок, учитывать специфику тех или иных направлений подготовки.

*Материалы и методы исследования.* Основными научными методами, использованными в исследовании, являются:

*прямой анализ* и *элементарно-теоретический анализ*, показавшие неоднозначность в определении электронного образовательного ресурса, его классификации; *индукция*, позволившая, переходя от частных фактов к общим выводам, выделить особенности теологического образования; *дедукция*, вследствие применения которой нами определены этапы разработки и структура авторского электронного образовательного ресурса.

*Результаты исследования.* Главная цель электронного образовательного ресурса – способствовать активизации познавательной деятельности обучающихся, направленной на формирование их профессиональной компетентности.

Проектируемый электронный образовательный ресурс должен учитывать специфику той предметной области, в которой он будет использоваться. Его теоретическое и практическое содержание должны быть ориентированы на формирование конкретных профессиональных компетенций. Результаты проведенного исследования позволили выявить специфику теологического исламского образования в вузе:

– оно должно включать как религиозное, так и светское образование, результатом которого, наряду с профессиональными, формируются и общекультурные компетенции, присущие гуманитарному образованию;

– процесс исламского образования оказывается под влиянием уже сформированных религиозных мотивов, направленных на духовную самореализацию;

– сформированность у обучающихся определенных стереотипов, которые могут оказывать тормозящее влияние на весь образовательный процесс;

– теологическое образование в целом и исламское образование, в частности, направлены на самоидентификацию нации, ее духовных традиций в образовательной плоскости.

На основе анализа нормативных документов [14], научных исследований, посвященных определению структуры профессиональной компетентности теологов [7;15] мы определили профессиональную компетентность теолога как поликомпонентную структуру [11], каждый компонент которой представлен совокупностью элементов, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Структура профессиональной компетентности теолога

Компоненты профессиональной компетентности теолога	Структурные элементы компонентов профессиональной компетентности теолога
Духовно-нравственный компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– владение знаниями исламского вероучения, религиозных ценностей;</li> <li>– сформированность толерантности, высокой мотивации к раскрытию духовного потенциала;</li> <li>– способность контролировать собственные действия, соотносить их с религиозными нормами;</li> <li>– погружение в исламское вероучение, вовлеченность в реализацию его заветов</li> </ul>
Представительно-посреднический компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способность к конструктивному межконфессиональному и государственно-конфессиональному диалогу;</li> <li>– владение понятийным аппаратом конфликтологии, стратегиями, приемами и техниками разрешения межэтнических и межконфессиональных конфликтов</li> </ul>
Религиозно-просветительский компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– владение категориальным аппаратом исламского вероучения;</li> <li>– знание политических, правовых, социальных, экономических аспектов ислама;</li> <li>– владение методами и средствами систематизации и интерпретации Корана;</li> <li>– владение способами культовой деятельности;</li> <li>– способность к участию в работе религиозных учреждений;</li> <li>– владение методикой преподавания исламских дисциплин в образовательных учреждениях</li> </ul>
Экспертно-консультативный компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– владение основами исламской богословской науки, знаниями исламского права;</li> <li>– готовность к экспертной деятельности в области исламской права, исламской этики</li> </ul>
Коммуникативно-эмоциональный компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– развитость религиозных лексических навыков;</li> <li>– знание английского, арабского, старотатарского языков;</li> <li>– способность управлять религиозным общением</li> </ul>
Информационный компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способность использовать информационные технологии для поиска, обработки данных</li> </ul>

Мы определили этапы разработки электронных образовательных ресурсов в целом по дисциплинам учебного плана направления подготовки 43.08.01 – «Теология», профиль подготовки «Исламская теология (государственно-конфессиональные отношения)» и, в частности, по дисциплине «Коранистика»:

1. *Подготовительный этап*: анализ потребности в электронных образовательных ресурсах, определение текущей обеспеченности дисциплины, определение задач электронных образовательных ресурсов.

2. *Проектирование и разработка*: поиск и подбор источников, структуризация учебных материалов, создание текстовых и мультимедийных материалов, разработка контрольно-диагностических материалов.

3. *Апробация*: осуществление образовательного процесса с использованием электронного образовательного ресурса, при необходимости, его корректировка.

4. *Экспертиза*: разработанный электронный образовательный ресурс проходит все виды

экспертиз (содержательную, педагогическую, эргономическую и др.).

Разработка электронного образовательного ресурса осуществлялась в соответствии с нормативными документами [3;4] и базировалась на следующих принципах:

– *соответствие образовательному стандарту* – теоретические и практические учебные материалы направлены на освоение образовательной программы по соответствующей дисциплине, на формирование соответствующих компетенций;

– *системность* – логическая, функциональная связанность учебных материалов;

– *модульность* – учебные материалы представлены в законченных блоках;

– *полнота и комплектность* – в состав электронного образовательного ресурса входят справочный, теоретико-практический, методический и контрольно-диагностический модули;

– *последовательность изложения материала* – логика изложения учебного материала построена на соблюдении причинно-следственных, временных, логических связей;

– *соответствие объема учебных материалов объему зачетных единиц по дисциплине* – учебные материалы должны быть представлены в объеме, соответствующим зачетным единицам;

– *актуализация* – все учебные материалы должны обновляться с определенной периодичностью с учетом новых научных достижений.

Авторский электронный информационно-образовательный комплекс имеет следующую структуру:

1. *Кейс-ресурсы* – учебные текстовые, аудио-, видео- материалы; практические задания; описание алгоритма действий обучающегося; вопросы для итоговой аттестации по дисциплине.

2. *Электронные образовательные ресурсы:*

– справочный модуль – рабочая программа дисциплины, перечень компетенций, формируемых в процессе изучения дисциплины, глоссарий, список основной и дополнительной литературы, новостной форум;

– содержательно-практический модуль – теоретический блок (конспекты лекций, презентации), и практический блок (практические задания, варианты индивидуальных заданий);

– методический модуль – методические указания для преподавателя, методические указания студенту по изучению отдельных тем;

– контрольно-диагностический модуль – вопросы для самопроверки по каждой изученной теме, тесты для промежуточного (по темам) и

итогового контроля, а также итоговые вопросы по всей дисциплине.

3. *Интернет-ресурсы открытого доступа.*

Особенностью разработанного электронного информационно-образовательного комплекса является то, что при изложении теоретического материала в его содержательной части мы активно использовали гипертекстовую технологию, когда учебный материал организуется не линейно, а представляется в специально оформленном виде, что позволяет обучающемуся самому выбирать пути его изучения.

*Заключение.* Итак, в ходе исследования получены следующие результаты: выявлена специфика теологического исламского образования в вузе; установлено, что структура профессиональной компетентности теолога есть определенная совокупность компонентов, каждый из которых представлен множеством элементов; выявлены методологические основы, разработаны этапы, определены особенности разработки и структура электронного информационно-образовательного комплекса по дисциплине «Коранистика». Практическая значимость исследования состоит в том, что авторский электронный информационно-образовательный комплекс является одним из важных компонентов электронной информационно-образовательной среды вуза, используется как полноценный образовательный ресурс, отражающий реализацию требований федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки «Теология».

### Литература:

1. Баранов А.В. Электронные образовательные ресурсы в современном образовании: сборник / А.В.Баранов // Актуальные проблемы биологической и химической экологии / Материалы VI Международной научно-практической конференции; отв. редактор Д.Б. Петренко. – 2019. – С. 317-320.

2. Бородовская А.Ю. Дизайн электронных образовательных ресурсов в контексте когнитивного восприятия текста читателями: дис. ... канд. пед. наук: 05.25.03 / Бородовская Анастасия Юрьевна. - Казань, 2016.

3. ГОСТ 7.83-2001 СИБИД. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200029040>

4. ГОСТ Р 53620-2009 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие

положения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200082196>

5. Демшина Н.В. Определение понятия "электронные образовательные ресурсы": сборник / Н.В.Демшина // Омские научные чтения / Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 322-324.

6. Калдыбаев С.К. Электронные образовательные ресурсы: роль и назначение / С.К. Калдыбаев, А.Д. Онгарбаева // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 11-3. – С. 159-161.

7. Мутаилов М.М. Профессиональное творчество и профессионализм как основные компоненты субъектности теолога / М.М.Мутаилов // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. – 2011. – № 3. – С. 183-186.

8. Особенности электронного образовательного ресурса [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://infourok.ru/>

9. Основы разработки электронных образовательных ресурсов [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.intuit.ru/studies/courses/4103/1165/>

10. Осипова О.П. Процесс создания и внедрения электронных образовательных ресурсов / О.П.Осипова // Народное образование. - 2015. - № 4 (1447). - С. 127-133.

11. Петров А.В. Структура и существенные характеристики профессиональной компетентности будущих бакалавров теологии / А.В. Петров, Г.Н. Ахметзянова // Глобальный научный потенциал. - 2020. - № 8(113). - С. 80-82.

12. Семеновских Т.В. Методика электронного обучения / Т.В. Семеновских, С.В. Шляпина //

Тюменский гос. ун-т. – Тюмень, Изд.во ТюмГУ, 2015. – 56 с.

13. Солнышкова О.В. Повышение эффективности подготовки студентов в процессе использования интерактивных электронных образовательных ресурсов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Солнышкова Ольга Валентиновна. - Бийск, 2013.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 48.03.01 Теология. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 февраля 2014 г. N 124 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://classinform.ru/fgos/48.03.01-teologija.html>

15. Хайбулаев М.Х. Компетенции специалиста: сущность, номенклатура и их особенности / М.Х. Хайбулаев, Х.Г. Нурутдинова // Вестник социально-педагогического института. - 2017. - № 3(23). - С. 60-68.

### References:

1. Baranov A.V. Electronic educational resources in modern education: collection / A.V. Baranov // Actual problems of biological and chemical ecology Collection / Materials of the VI International scientific and practical conference; responsible editor D.B. Petrenko. - 2019. - Pp. 317-320.

2. Borodovskaya A.Yu. Design of electronic educational resources in the context of cognitive perception of the text by readers: dis. ... cand. ped. sciences: 05.25.03 / Borodovskaya Anastasia Yurievna. - Kazan, 2016.

3. GOST 7.83-2001 SIBID. Electronic edition. Main types and output data [Electronic resource]. - Access mode: <http://docs.cntd.ru/document/1200029040>

4. GOST R 53620-2009 Information and communication technologies in education. Electronic educational resources. Generalities [Electronic resource]. - Access mode: <http://docs.cntd.ru/document/1200082196>

5. Demshina N.V. Definition of the concept "electronic educational resources": collection / N.V.Demshina // Omsk scientific readings / Materials of the all-Russian scientific and practical conference. - 2017. - Pp. 322-324.

6. Kaldybaev S.K. Electronic educational resources: role and purpose / S.K. Kaldybaev, A.D. Ongarbayeva // International journal of experimental education. 2016. - № 11-3. - Pp. 159-161.

7. Mutailov M.M. Professional creativity and professionalism as the main components of the theologian's subjectivity / M.M.Mutailov // Bulletin of the North Caucasus state technical University. - 2011. - № 3. - P. 183-186.

8. Features of the electronic educational resource [Electronic resource]. - Access mode: <https://infourok.ru/>

9. Fundamentals of development of electronic educational resources [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.intuit.ru/studies/courses/4103/1165/>

10. Osipova O.P. The process of creating and implementing electronic educational resources / O.P. Osipova // National education. - 2015. - № 4(1447). - Pp. 127-133.

11. Petrov A.V. Structure and essential characteristics of professional competence at future bachelors of theology / A.V. Petrov, G.N. Akhmetzyanova // Global scientific potential. - 2020. - № 8(113). - Pp. 80-82.

12. Semenovskikh T.V. Methodology of e-learning / T.V. Semenovskikh, S.V. Shlyapina // Tyumen state University – Tyumen, TSU Publishing house, 2015. – 56 p.

13. Solnyshkova O.V. Improving the efficiency of students' training in the process of using interactive electronic educational resources: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.08 / Solnyshkova Olga Valentinovna. - Biysk, 2013.

14. Federal state educational standard of higher education-bachelor's degree in the field of training 48.03.01 Theology. Approved by the order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of February 17, 2014 N 124 [Electronic resource]. - Access mode: <https://classinform.ru/fgos/48.03.01-teologija.html>

15. Khaibulaev M.Kh. Competences of a specialist: essence, nomenclature and their features / M.Kh. Khaibulaev, Kh. Nurutdinova // Bulletin of the socio-pedagogical Institute. - 2017. - № 3(23). - Pp. 60-68.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

### Сведения об авторе:

**Петров Алексей Владимирович** (г. Казань, Россия), старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: [begeshow@yandex.ru](mailto:begeshow@yandex.ru)



УДК 37.011

## Понятие и сущность процесса антикоррупционного воспитания личности

### Concept and essence of anti-corruption personality education process

Тряев А.Г., Казанский юридический институт, [threat0@yandex.ru](mailto:threat0@yandex.ru)

Тряев А., Kazan Law Institute, [threat0@yandex.ru](mailto:threat0@yandex.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.020

**Ключевые слова:** антикоррупционное воспитание, разработанность проблемы, понятие, определение.

**Keywords:** anti-corruption education, problem development, concept, definition.

**Аннотация.** Антикоррупционное воспитание в наши дни является одной из приоритетных педагогических задач практически на всех ступенях системы образования России. Решение этой задачи, прежде всего, сопряжено с разработкой соответствующего понятийно-терминологического аппарата, недостаточность которого не отвечает потребностям современной образовательной практики. Несмотря на обилие научных работ по данной проблематике в педагогической литературе, краткий обзор которых представлен в данных материалах, понятие и сущность антикоррупционного воспитания остаются неоднозначными. В статье на основе результатов семантического и морфологического анализа раскрываются недостатки трактовок антикоррупционного воспитания, расширенных, а потому выходящих за рамки значения данного термина и необоснованно предполагающих противодействие коррупции всеми субъектами образовательного процесса. Четко описано предназначение прилагательного «антикоррупционный», обозначающего активную деятельность по пресечению коррупции, осуществление которой является исключительной прерогативой сотрудников правоохранительных органов. Приводится авторская трактовка антикоррупционного воспитания как специализированного и уникального направления воспитательной работы в вузах МВД России.

**Abstract.** Anti-corruption education nowadays is one of the priority pedagogical tasks at almost all levels of the Russian education system. The solution of this problem, first of all, involves the development of an appropriate conceptual and terminological apparatus, the insufficiency of which does not meet the needs of modern educational practice. Despite the abundance of scientific works on this issue in the pedagogical literature, a brief review of which is presented in these materials, the concept and essence of anti-corruption education remains ambiguous. The article, based on the results of semantic and morphological analysis, reveals the shortcomings of interpretations of anti-corruption education, expanded, and therefore beyond the meaning of this term and unreasonably suggesting countering corruption by all subjects of the educational process. The purpose of the adjective "anti-corruption" is clearly described, indicating active activities to suppress corruption, the implementation of which is the exclusive prerogative of law enforcement officials. The author's interpretation of anti-corruption education as a specialized and unique direction of educational work in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia is given.

**Введение.** Педагогическая задача антикоррупционного воспитания личности не теряет своей актуальности на протяжении всей человеческой цивилизации. Одним из наиболее первичных, но популярных и часто цитируемых в аспекте антикоррупционного воспитания можно считать высказывание философа и педагога Аристотеля о необходимости такого устройства власти, при котором бы исключалась любая возможность взяточничества [1]. В Древнем Вавилоне, Древней Греции, Древней Индии, Древнем Китае, Древнем Риме и других менее известных государственных образованиях того

периода, проблема коррупции была четко обозначена в основных законодательных актах и резко подвергалась критике педагогической общественностью. Однако практически в каждой из этих стран, по мере развития управленческого аппарата и усложнения общественных отношений, коррупция становилась неотъемлемым элементом существования, а в дальнейшем и одной из причин гибели всех этих государств.

Не менее значимыми вопросы противодействия коррупционной деятельности оставались и в Средние века, когда коррупция

была облечена в религиозную форму, а также в Новое время, где основой соответствующих преступных действий явились зарождавшиеся буржуазные отношения.

Сегодня проблема коррупция носит все то же общемировое значение и в той или иной мере, спорадически актуализируется в различных регионах земного шара.

Будучи проблемой политико-правового характера, коррупция до недавнего времени попадала в поле зрения исследователей педагогической науки лишь ситуативно. Однако усиление этой проблемы в современных российских условиях остро обозначило задачу педагогической профилактики коррупции посредством осуществления антикоррупционного воспитания, решение которой еще далеко от своего завершения. Предпринимаемые в наши дни педагогическим сообществом меры по созданию научно-методического обеспечения антикоррупционного воспитания, безусловно, способствуют решению этой задачи, и сегодня каждая образовательная организация располагает целым перечнем изданий по данной проблематике. Тем не менее, ключевые вопросы антикоррупционного воспитания, такие как его сущность, предназначение, результат остаются весьма вариативными и даже спорными.

Материалы и методы. Основными материалами исследования являются научно-педагогические публикации по проблеме антикоррупционного воспитания, анализ и сравнение которых позволяли выявить ключевые проблемы и перспективы дальнейшего изучения в данной области. В связи с этим основные методы исследования носят теоретический характер, позволяющий изучить отдельные аспекты антикоррупционного воспитания на основе абстрактного мышления. Это методы анализа и синтеза, сравнения и сопоставления, обобщения.

*Результаты.* В научном аспекте данная проблема уже давно является междисциплинарной и выступает объектом изучения многих гуманитарных наук: философии, юриспруденции, социологии, психологии, экономики, в рамках каждой из которых ведется постоянный поиск новых возможностей борьбы с коррупцией, о чем свидетельствует нарастающее число диссертационных исследований и публикаций в периодической научной печати по данной проблематике [5].

Переходя к научному анализу понятия «антикоррупционное воспитание», необходимо отметить высокий интерес современных исследователей к данному направлению воспитательной работы, поскольку на конец 2020

года по запросу антикоррупционное воспитание eLibrary выдает 6851 источников, большая часть которых датируется последними двумя десятилетиями. Основную долю этих источников образуют научные публикации, где антикоррупционное воспитание затрагивается лишь как отдельный и незначительный аспект при обсуждении других проблем. Однако без труда можно найти немало источников, полностью посвященных как общим, так и специфическим вопросам антикоррупционного воспитания.

При этом можно обозначить круг специалистов, систематически и целенаправленно занимающихся изучением интересующих нас вопросов, в том числе в объеме диссертационных исследований, к которым, без сомнений, можно отнести Е.А. Шарапову [14], Ю.С. Сергееву [11], А.Н. Соловьева [12], Д.А. Рыбалкина [10] и др., чьи научные труды можно признать фундаментальными при изучении проблемы коррупции в педагогике.

Число монографических исследований проблемы коррупции в педагогике невелико, поскольку разработки в таком научном жанре осуществляются в основном в историческом и правовом ракурсах [4]. Проведенный анализ источников не позволил выявить ни одной монографии, специально посвященной вопросам антикоррупционного воспитания. Подавляющее большинство учебных, методических и научно-практических пособий и рекомендаций по антикоррупционному воспитанию разработаны для учащихся общеобразовательной школы и воспитанников дошкольных образовательных учреждений, где задача организации воспитательной работы стоит в числе приоритетных [7].

Осуществленный анализ вышеобозначенных источников на предмет поиска определений антикоррупционного воспитания не позволил получить полноценное представление о его сущности, что, как показало дальнейшее исследование, обусловлено несовершенством трактовки его родового понятия и ключевого термина педагогики – воспитания. К сожалению, продолжающаяся на протяжении многих десятилетий специальная и целенаправленная работа по уточнению понятия «воспитание» не приносит ощутимых результатов, и практически каждый исследователь дает ему собственную трактовку. Приводить их в данной работе не имеет смысла, поскольку существует целый ряд исследований, посвященных сравнительному анализу существующих определений воспитания [13]. Важно лишь отметить, что в подавляющем

большинстве этих определений, исключая незначительные вариации, под воспитанием понимается формирование или развитие личности, что основывается на традиционном и явно устаревшем видении субъект-объектных отношений между педагогом и воспитанником. Когда воспитанник видится как объект воздействия, не обладающий собственной активностью, наверное, можно говорить о его формировании в том или ином контексте. Но поскольку он всегда активен и самостоятелен, придать ему какую либо форму невозможно без его личного участия в данном процессе, переходящем тем самым уже в область самовоспитания. В этом же отношении неясно понимание воспитания и как процесса развития, происходящего внутри организма и психики воспитанника и полностью зависящего от него самого. Важно понимать, что ничто на сознательном уровне не происходит без личного участия воспитанника, развивающегося самостоятельно и внутри себя, т.е. саморазвивающегося.

Преувеличение в таких определениях роли педагога, объективно не являющегося сосредоточением процесса воспитания (поскольку основная часть изменений происходит в воспитаннике), недопустимо. Без самостоятельных физических и интеллектуальных действий воспитанника никакой процесс воспитания не состоится, что исключает при его определении использование понятий «формирование» и «развитие». Что-либо сформировать и развить педагог не способен по той причине, что у него попросту отсутствует непосредственный контакт с целью воспитания.

Осуществляя то или иной направление воспитательной работы, педагог не взаимодействует с какими-либо качествами воспитанника напрямую. Он непосредственно не работает с гражданственностью, альтруизмом, культурой труда и любой другой целью воспитания, поэтому сформировать их не способен. Сложно даже представить, что, например, при осуществлении физического воспитания и работая над развитием силы, педагог непосредственно увеличивает мышечные волокна воспитанника, воздействуя на них с помощью каких-то инструментов. Разумеется, воспитанник самостоятельно выполняет физические упражнения, вызывающие рост его мышц, и без его личных усилий этот процесс возможен.

Кроме того, результаты воспитательной работы неочевидны, они проявляются в долговременной перспективе и опосредованы

массой факторов, явлений и событий, в некоторых случаях имеющих большее влияние на воспитанника, чем действия педагога. Проблемы в семье, плохое самочувствие, усталость, конфликты со сверстниками, либо, напротив, возникновение сильных чувств к одному из них, гиперактивность... – практически любой момент, происходящий в жизни воспитанника, способен свести на нет результаты конкретного воспитательного мероприятия, либо придать ему особую эффективность.

Именно поэтому важнее говорить об обстоятельствах, в которых осуществляется воспитательная работа, совокупность которых и составляет сущность воспитательного процесса, поскольку даже действия педагога с точки зрения воспитанника являются не чем иным, как одним из таких обстоятельств. Информация и оценочные суждения, высказываемые педагогом, не формируют и не развивают воспитанника, они являются лишь одним из возможных обстоятельств, факторов, либо условий, в которых он самостоятельно формируется и развивается, испытывая на себе их влияние.

Такое понимание воспитания, берущее свои истоки в педагогических идеях Дж. Дьюи, становится все более популярным у современных исследователей, встречается в работах В.Г. Крысько [8], И.З. Гликмана [6] и др., и раскрывается через создание педагогом условий, под воздействием которых формируется личность воспитанника. Что, как не условия создает педагог в ходе проведения воспитательной работы, систематически предоставляя воспитаннику отобранную и сконцентрированную информацию о том или ином аспекте поведения человека? Чем иным, как не условием, является ознакомление в процессе этой работы воспитанника с некоторым объемом получаемой с помощью его различных органов чувств информации об общепринятых нормах, правилах и способах поведения в той или иной ситуации? Ведь не эта информация, выраженная в словах педагога, либо в тексте или в каких-нибудь других носителях формирует необходимое личностное качество у воспитанника. Она при соответствующем уровне организации воспитательного процесса может явиться основой для формирования логических умозаключений воспитанника. Но только самостоятельная, внутренняя интеллектуальная работа воспитанника, основанная на понимании, оценке и принятии им сущности получаемой в ходе воспитательной работы информации, является тем единственным способом развития необходимых качеств.

Исходя из этого, воспитание можно рассматривать как важное условие, при соблюдении которого внутренняя активность воспитанника, представленная совокупностью его основных психических процессов, становится узконаправленной в отношении содержания воспитательной работы.

Получив более точную трактовку воспитания, не менее важно исследовать и вторую составляющую интересующего нас термина, и придающую ему антикоррупционные свойства.

Изучение научной литературы по данному вопросу показало, что едва ли не самому важному аспекту в этой составляющей, которую можно выявить по результатам простейшего морфологического анализа, большинство ученых не уделяет серьезного внимания. Речь идет о первой части слова антикоррупционный – «анти...», которая в различных словарях означает как направленность против чего-либо или борьбу с чем-либо [2]. Упущение исследователями из виду этой составляющей приводит к тому, что во многих работах прилагательное «антикоррупционный» утрачивает свое истинное антагонистическое значение и сводится лишь к неприятию, нетерпимости и иным вариантам отрицательного отношения к коррупции, не исчерпывающим значение данного слова. И здесь важно отметить, что в общем случае применения приставки «анти» ее смысл более категоричен и однозначно предполагает противодействие. К примеру, слово антибактериальный означает направленность на уничтожение бактерий, антиконституционный – нарушающий конституцию, а антифашистом называют человека, занимающегося искоренением фашизма [3].

Смысл этой приставки заключается в обозначении деятельности, противоположной основной части того или иного слова. Это не простое созерцание, отвержение, либо избегание той или иной деятельности, а осуществление реальных обратных направленных и эффективных действий, приводящих к устранению того или иного процесса или явления.

Применение такого смысла полностью меняет предназначение и содержание антикоррупционного воспитания, коренным образом отличаясь от его общепринятого видения. Его целью становится не только воспитание человека с негативным отношением к коррупции, но, что более важно, непримиримого борца с этим видом преступной деятельности, прикладывающего серьезные усилия в этом деле. Но, поскольку решение задачи пресечения и раскрытия преступлений отводится

представителям правоохранительных органов, достижение этой цели оказывается невозможным в рамках общего и профессионального образования, ввиду того, что ни студент вуза, а там более ни школьник, не способны к осуществлению антикоррупционной деятельности, так как не обладают необходимыми для этого полномочиями, которые четко указаны в соответствующих нормативно-правовых актах [9]. А поскольку известно, что вышеназванные субъекты образовательного процесса априори не способны к осуществлению антикоррупционной деятельности, антикоррупционное воспитание в его подлинном значении, т.е. как процесс формирования будущего борца с коррупцией, полностью утрачивает свое предназначение.

Кроме того, такое, более верное, понимание целевых характеристик антикоррупционного воспитания переводит его в область специального образования, предназначенного исключительно для будущих сотрудников полиции, призванных бороться, в том числе и с коррупционными преступлениями.

Поэтому антикоррупционное воспитание в его истинном значении может осуществляться только в отношении курсантов вузов МВД России, способных воплотить в жизнь его конкретные цели и задачи, заключающиеся в активном противодействии коррупции. Антикоррупционное воспитание специфично. Его целевые характеристики и содержание избыточны для общей и профессиональной подготовок человека, чья дальнейшая профессиональная деятельность не связана с охраной правопорядка. Именно поэтому специфика антикоррупционного воспитания будущих полицейских заключается в формировании более сильных и стойких мотивов к пресечению коррупционной деятельности. Такими мотивами могут быть простой интерес и желание противодействия коррупции, свойственные большинству людей, но не приводящие к реальным действиям. Целью антикоррупционного воспитания курсантов вузов МВД России является формирование твердых идеалов и убежденности в искоренении коррупции, а также привычек антикоррупционной деятельности как основной движущей силы борьбы с коррупцией на профессиональном уровне.

Заключение. На основе обобщения всех полученных выводов становится возможным дать более точное и обладающее научной новизной определение антикоррупционного воспитания, представляющего собой предназначенный

исключительно для вузов МВД России процесс реализации педагогических условий, основным результатом которого является формирование у будущих полицейских ценностно-мотивационных ориентиров противодействия коррупционным преступлениям.

В связи с этим можно утверждать, что традиционное и наиболее распространённое толкование антикоррупционного воспитания, обусловленное неразвитостью педагогической терминологии в области профилактики

коррупции, носит неверное значение, сужая понимание активного противодействия коррупционной деятельности, лишь до отрицательного отношения к ней. Не имея своей целью активное противодействие коррупции, соответствующее направление воспитания в общеобразовательных или профессиональных образовательных организациях не может считаться антикоррупционным и требует иного обозначения, что может явиться основой для дальнейших исследований в данной области.

### Литература

1. Аристотель. Политика // Соч.: в 4-х т. Т. 4.; пер. с древнегреч.; общ. ред. А.И. Доватура. – Москва: Мысль, 1984. – С. 456.
2. Большой толковый словарь русского языка; сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000. – С. 41.
3. Большой энциклопедический словарь: в 2 т.; гл. ред. А.М. Прохоров. Т.1. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – С. 60,62.
4. Борков В.Н. Уголовно-правовое предупреждение коррупции: монография / В.Н. Борков // Омск: Омская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2014. – 172 с.
5. Ванновская О.В. Специфика предмета исследования феномена коррупции в социально-гуманитарных науках / О.В. Ванновская // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 98-103.
6. Гликман И.З. Воспитание, формирование и обучение: о соотношении основных педагогических категорий / И.З. Гликман // Инновации в образовании. – 2008. – № 7. – С. 4-10.
7. Кладова А.А., Страхова Н.В. Антикоррупционное образование в школе: учебное пособие / А.А. Кладова, Н.В. Страхова. – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2015. – 36 с.
8. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В.Г. Крысько. – Мн.: Харвест, 1999. – 384 с.

9. О противодействии коррупции: Федеральный закон от 25.12.2008 г. № 273-ФЗ (ред. от 15.02.2016 г.) // «Собрание законодательства РФ». – 2008. – № 52 (ч. 1).
10. Рыбалкин Д.А. Формирование антикоррупционной позиции курсантов вузов МВД России средствами социально-культурной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Рыбалкин Дмитрий Александрович. – Казань. – 2015. – 195 с.
11. Сергеева Ю.С. Формирование у студентов - будущих бакалавров юриспруденции компетентности в сфере противодействия коррупции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сергеева Юлия Сергеевна. – Москва. – 2018. – 220 с.
12. Соловьев А.Н. Содержание и методика формирования компетенций по противодействию коррупции у курсантов и слушателей образовательных организаций высшего образования Министерства обороны Российской Федерации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Соловьев Александр Николаевич. – Москва. – 2020. – 205 с.
13. Степанов П.В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях / П.В. Степанов // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 121-129.
14. Шарапова Е.А. Формирование антикоррупционной направленности личности в профессиональном воспитании студента вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шарапова Елена Алексеевна. – Краснодар. – 2017. – 180 с.

### References:

1. Aristotle. Politics // Works: in 4 volumes. Vol. 4; per. from ancient Greek; total ed. A.I. Dovatura. – Moscow: Mysl, 1984. – P. 456.
2. A large explanatory dictionary of the Russian language; comp. and ch. ed. S.A. Kuznetsov. – SPb.: "Norint", 2000. – P. 41.
3. Big encyclopedic dictionary: in 2 volumes; ch. ed. A.M. Prokhorov. Vol. 1. – M.: Soviet Encyclopedia, 1991. – S. 60,62.
4. Borkov V.N. Criminal-legal prevention of corruption: monograph / V.N. Borkov // Omsk: Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2014. – 172 p.

5. Vannovskaya O.V. Specificity of the subject of research of the phenomenon of corruption in social sciences and humanities / O.V. Vannovskaya // Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy. – 2010. – № 3. – S. 98-103.
6. Glikman I.Z. Education, formation and training: on the ratio of the main pedagogical categories / I.Z. Glikman // Innovation in Education. – 2008. – № 7. – S. 4-10.
7. Kladova A.A., Strakhova N.V. Anti-corruption education at school: textbook / A.A. Kladova, N.V. Strakhova. – Yaroslavl: GOAU YAO IRO, 2015. – 36 p.

8. Krysko V.G. Psychology and pedagogy in diagrams and tables / V.G. Krysko. - Minsk: Harvest, 1999. - 384 p.

9. On combating corruption: Federal Law of December 25, 2008, No. 273-FZ (as amended on February 15, 2016) // "Collected Legislation of the Russian Federation". - 2008. - No. 52 (part 1).

10. Rybalkin D.A. Formation of anti-corruption position of cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia by means of social and cultural activities: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.05 / Rybalkin Dmitry Aleksandrovich. - Kazan. - 2015. - 195 p.

11. Sergeeva Yu.S. Formation of students - future bachelors of jurisprudence competence in the field of

combating corruption: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.08 / Sergeeva Yuliya Sergeevna. - Moscow. - 2018. - 220 p.

12. Soloviev A.N. Content and methodology for the formation of competencies in combating corruption among cadets and students of educational institutions of higher education of the Ministry of Defense of the Russian Federation: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.08 / Soloviev Alexander Nikolaevich. - Moscow. - 2020. - 205 p.

13. Stepanov P.V. The concept of "education" in modern pedagogical research / P.V. Stepanov // Siberian Pedagogical Journal. - 2017. - № 2. - S. 121-129.

14. Sharapova E.A. Formation of the anti-corruption orientation of the individual in the professional education of a university student: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.08 / Sharapova Elena Alekseevna. - Krasnodar. - 2017. - 180 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

***Сведения об авторе:***

***Тряев Анатолий Геннадьевич*** (г. Казань, Россия), инструктор по физической подготовке кафедры физической подготовки, Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Казанский юридический институт МВД России», e-mail: threat0@yandex.ru



## История образования

УДК 378.147

### Развитие коммуникативных способностей студентов в процессе обучения иностранным языкам в Казанском университете (1804–1917)

### Development of students' communicative abilities in the process of teaching foreign languages at Kazan University (1804–1917)

**Ратнер Ф.Л.**, Казанский (Приволжский) федеральный университет, [faina.ratner@yandex.ru](mailto:faina.ratner@yandex.ru)

**Донецкая О.И.**, Казанский (Приволжский) федеральный университет, [doneskaja@gmail.com](mailto:doneskaja@gmail.com)

**Ratner F.**, Kazan Federal University, [faina.ratner@yandex.ru](mailto:faina.ratner@yandex.ru)

**Donetskaya O.**, Kazan Federal University, [doneskaja@gmail.com](mailto:doneskaja@gmail.com)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.021

**Ключевые слова:** коммуникативный подход, коммуникативные способности, метод обучения, индивидуализация обучения, персонализация обучения.

**Keywords:** communicative approach, communicative abilities, teaching method, individualization of learning, personalization of learning.

**Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена тем, что позволяет проследить развитие коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам студентов классических университетов, его трансформации и особенности практической реализации на современном этапе, а также пути решения проблемы индивидуализации обучения в рассматриваемом периоде. Основная цель статьи – выявление научных методических подходов к обучению иностранным языкам в вузах, содержащих элементы, не потерявшие своей актуальности и сегодня. На основании архивных материалов доказано, что преподаватели Казанского университета обладали обширным репертуаром методов, технологий, форм и средств обучения, знакомство с которыми поможет современному преподавателю в осуществлении их обоснованного выбора, целесообразного и креативного сочетания и эффективного применения. Статья предназначена для преподавателей иностранных языков.

**Abstract.** The relevance of the research is due to the fact that it allows to observe the development of the communicative approach in the process of teaching foreign languages to students of classical universities, its transformation and peculiarities of practical implementation at the present stage, as well as the ways of solving the problem of individualization of learning in the concerned period. The main purpose of the article is to identify scientific methodological approaches to the teaching of foreign languages at universities that contain elements that have been still relevant. On the basis of the archive materials, it is proved that the teachers of the Kazan University had an extensive “repertoire” of methods, technologies, forms and means of teaching, the knowledge of which will help a teacher to make the reasonable choice, appropriate and creative combination and effective application. The article is intended for foreign language teachers.

**Введение.** Критическое осмысление и изучение опыта прошлого наследия является необходимым элементом понимания проблем современного общества, включая сферу образования и духовной культуры.

В полной мере это относится к дидактике иноязычного образования. Развитие подходов к обучению иностранным языкам имеет долгую историю. Этот долгий эволюционный путь

принято рассматривать линейно: грамматико-переводной, текстуально-переводной, натуральный, прямой, аудиолингвальный, аудиовизуальный, сознательно-сопоставительный, коммуникативный. Очевидно, что при этом речь идет о доминирующем подходе, который наиболее соответствовал дидактической ситуации (прежде всего, целям обучения) определенного исторического периода.

Но параллельно шел постоянный поиск альтернативных способов, которые либо образовывали тупиковые линии, либо их элементы частично заимствовались другими методиками, либо они продолжали развиваться как самостоятельные направления в тени главенствующего подхода, становясь в новых условиях наиболее востребованными.

Сегодня в обучении иностранным языкам наиболее актуальны две позиции: это коммуникативный подход, направленный на развитие всех видов речевой деятельности, и персонализация процесса обучения, которая становится по-настоящему возможной только в условиях цифровой образовательной среды. Актуальность коммуникативного подхода связана с тем, что в настоящее время иностранный язык рассматривается как средство преодоления межъязыковых и межкультурных барьеров [6]. Таким образом, приобретение навыков общения и развитие коммуникативных востребовано больше, чем языковая компетенция [9]. Персонализированное обучение – это одно из наиболее перспективных направлений развития образования; это концепция, предполагающая индивидуализированную траекторию обучения, построенную с учетом интересов, способностей, предпочтительных способов и темпов освоения учебного материала для каждого отдельного обучающегося (Грачев, 2012; Стародубцев, 2015; Кравченко Д.А., Каляева Е.Н., Блескина И.А., Землякова Е.А., Аббакумов Д.Ф., 2020) [3;11;12;13].

Оба этих современных понятия уходят своими корнями глубоко в историю и являются как раз теми маяками, к которым всегда стремилась дидактическая мысль, важность которых осознавалась всегда и была глубоко и всесторонне теоретически обоснована, но практическая реализация которых не всегда была возможна в силу самых разнообразных – от идеологических до организационно-технических – причин.

Известный всему миру Казанский университет, один из старейших в стране со своей более чем двухсотлетней историей, предоставляет в этом отношении широкие возможности для критического анализа и открывает перспективы для дальнейшего развития заявленной темы. Генезис практики развития методологических основ персонализации обучения в аспекте становления коммуникативных компетенций показывает с достаточной степенью убедительности и достоверности их историю существования в Казанском университете.

Актуальность исследования обусловлена тем, что позволяет проследить развитие коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам студентов классических университетов, его трансформации и особенности практической реализации на современном этапе, а также пути решения проблемы индивидуализации обучения в рассматриваемом периоде. Современный преподаватель должен обладать обширным репертуаром методов, и технологий, форм и средств обучения, и для правильного обоснованного выбора, осознанного и креативного их сочетания и эффективного применения ему необходима не только широкая образовательная перспектива, но и ретроспектива.

*Материалы и методы.* В основе исследования лежит метод историзма, который позволяет рассматривать дидактические явления не только в динамике их развития, но и в контексте определенных исторических условий, детерминирующих и объясняющих доминирование тех или иных подходов.

Ретроспективный критический анализ позволил выделить этапы развития методической мысли ученых Казанского университета в XIX веке, основных ее представителей, особенности их подходов к обучению иностранным языкам студентов различных факультетов.

Для этого использовались материалы Центрального государственного архива ТАССР, дореволюционные издания и рукописи Научной библиотеки им. Н.И. Лобачевского (НБЛ) и других российских библиотек.

Анализ научной литературы (Н.Д. Гальскова, 2020; Н.И. Гез, 1972; А.В. Миролубов, 2002; И.В. Рахманов, 1972; З.М. Цветкова, 1991 и многие др.) показывает, что поиск оптимальных подходов к обучению далеко не завершён [2;7;8;10]. И вряд ли он может быть завершён когда-либо, так как обращение к наследию прошлого и его критическое изучение во всех областях духовной культуры и науки является залогом его дальнейшего успешного развития.

*Результаты исследования.* С первых дней существования университета встречается упоминание о преподавании иностранных языков (до 1835 года это были французский и немецкий языки, а с 1835 года к ним присоединился английский язык). Анализ обнаруженных и изученных архивных документов свидетельствует о неоднократных и небезуспешных попытках лекторов иностранных языков (так их называли до 1917 г.) обогнать течение педагогических идей тогдашнего периода, которые подтверждают стремление преподавателей отойти от заданной траектории, акцентирующей внимание, в первую



очередь, на переводе с иностранного языка на русский и на обратном переводе.

22 декабря 1806 г. преподаватель французского языка И. Эрх в докладной записке Совету университета сообщил о просьбе студентов и о своей готовности заниматься «разговором» на французском языке. Естественно, что на тот период это было прогрессивным явлением [1, л.1-2].

Стоит обратить внимание на тот факт, что следует различать две противоположные позиции: линию Министерства народного просвещения и стремления передовых прогрессивных педагогов улучшить процесс преподавания.

Анализ архивных данных показывает, что вопросу преподавания иностранных языков уделялось в университете большое внимание, он постоянно обсуждался как на заседаниях всех факультетских советов, так и на заседаниях Совета университета. В решении его принимали активное участие профессора университета, особенно ректор Н.И. Лобачевский в период своего ректорства, когда университет достиг своего расцвета.

На всем протяжении описываемого периода (1804–1917) осуществлялся строгий контроль за успеваемостью студентов. При этом преподаватели стремились определить их как можно более точно. Например, в ведомости об успехах против фамилии Сергея Аксакова, которому было всего 14 лет (возраст поступления в университет не был точно определен на первых парах его существования) стоит следующее: «французский класс – прилежен, исправен». Отсутствие системы оценок в первые годы приводило к их вербальному оцениванию: «превосходен», «изряден», «старается», «подаёт надежды», «исправляется», «может или мог бы хорошо учиться», «слаб», «очень слаб» и т.д. [4, с.79].

Персонализация обучения способствовала строгому контролю успеваемости и успехов студентов за весь описываемый период.

О важности изучения и преподавания иностранных языков говорит и тот факт, что на публичных торжественных актах в конце года было принято читать речи на иностранном языке, и уже 9 июля 1805 года, т.е. по истечении первого года существования университета пресвитер Данков произнёс речь на немецком языке [5, с.102].

В конце каждого месяца преподаватели подводили итоги и проводили так называемые репетиции, то есть зачёты, что нам

представляется оправданным и в наше время [4, л.62-64].

Персонализация обучения сказывалась и в том, что преподаватели языков по собственному почину разделяли студентов по знаниям и «с лучшими из господ студентов..., а с теми, кои ещё слабы...» [14, л. 33] занимались по разному, что, несомненно, свидетельствует о желании лекторов повысить успехи и успеваемость студентов.

Кроме того, по уставу 1804 г. предусматривались практические занятия – «беседы», которые понимались как дополнительные занятия, и чем «по собственному побуждению занимался, например, преподаватель немецкого языка И. Лейтер» [15, л.35,128,130].

Представляется важным отметить, что наиболее способные студенты изучали одновременно два и более языка по собственному желанию и развивали свои коммуникативные способности до такой степени, что смогли поехать за границу. Например, уже в 1827 году (это первое упоминание о такой командировке) лекарь Яков Сыромятников «для приобретения познаний, профессору хирургии необходимых», был послан на три года в Германию, Англию и Францию [16, л.1].

Постепенно происходит и расширение обязанностей преподавателей иностранных языков, так, в отчётах за 1820 год встречается упоминание о том, что к ним перешла обязанность читать лекции по истории немецкой и французской литературы [17, л.43-46]. Круг обязанностей расширялся и в том отношении, что лекторы иностранных языков привлекались для рецензирования учебников и учебных пособий для средней школы, участвовали в испытаниях на знание языков учителей средних школ; они занимались также рассмотрением конспектов учителей гимназии Казанского учебного округа.

На всём протяжении описываемого периода преподаватели продолжали уделять коммуникативным компетенциям особое внимание, хотя этого не требовалось официальными требованиями. Так, преподаватель немецкого языка К. Кофский в представленном им подробном конспекте о своем подходе к обучению указал, что его цель состоит, в том числе, и в том, чтобы «дать студентам способность на языке словесно и письменно с ловкостью выразиться» [18, л.5-10]. Стремление преподавателей – вопреки официальным указаниям – развивать навыки устной речи и коммуникативные способности, безусловно, заслуживает внимания. Этот же мотив прослеживается и у преподавателя немецкого

языка А. Нормана, который в 1841–1842 г. «перелагал басни И.А. Крылова на немецкую прозу и после занимал их составлением рассказов письменных и словесных в рассуждении главного содержания этих басен» [19, л.20; л.9].

Нам представляется важным в рамках заявленной темы обратить внимание на то, что за весь рассматриваемый период преподаватели иностранных языков неоднократно совершали попытки усовершенствовать процесс обучения и предлагали для обсуждения собственные подходы к преподаванию, предусматривающие развитие коммуникативных способностей. Эти подходы широко обсуждались на заседаниях Совета университета, а два профессора, ознакомившись с ними заранее, излагали своё мнение в устной и письменной форме.

Обстоятельный анализ представленного учителем Казанской гимназии Ге подхода позволяет утверждать, что его можно отнести к новому и прогрессивному наглядно-интуитивному методу, поскольку Ге, исходя из устной основы, предлагал сначала развивать понимание со слуха, а затем говорение и только после этого переходить к письму. Сам автор назвал свой подход «натуральным методом научиться говорить и писать по-французски» [20, л.4-11]. Всё это являлось определённой ступенью к развитию навыков устной речи как значимой части коммуникативного подхода.

Определенно положительное значение имеет тот факт, что авторы предлагаемых новых подходов были в курсе течения дидактической мысли и делали ссылки на известных зарубежных учёных. Например, преподаватель английского языка Г. Бишоп (1847 г.) видел свою цель в обучении как письменному, так и разговорному языку, указывая в качестве образца на «славного профессора», известного Г. Робертсона [21, л.95-96]. Особое внимание, и это особенно важно, Г. Бишоп обращал на разговорную речь и произношение, а также на изучение идиоматизмов и выражений, которые необходимы для овладения любым языком [22, л.96].

Студенты выражали желание изучать и другие языки, например, студенты-филологи хотели изучать итальянский язык, и им преподавал его известный во всём мире И.А. Бодуэн де Куртене [23, л.2], который в принципе уделял внимание преподаванию иностранных языков, сам два года «безвозмездно» (т.е. без жалования) преподавал немецкий язык и активно участвовал в дебатах Совета университета по этому вопросу.

В конце 80-х годов XIX века в процесс обучения ворвался (именно ворвался) новый

метод изучения иностранных языков, получивший много названий – «натуральный», «естественный», «прямой», «американский» др., вызвавший волну как активного неприятия, так и страстного признания. Суть данного метода состояла в выдвигании на первый план обучения устной речи, явившийся метод был, таким образом, настоящей предтечей коммуникативного.

Всё началось с публикации в 1882 году брошюры профессора В. Фиетора «Занятия по иностранному языку нужно в корне изменить».

Особое распространение приобрёл один из вариантов этого подхода – метод М. Берлица, который создал по всему миру сеть школ для обучения взрослых. Сторонники данного метода нашлись в Казанском университете (А. Иенидуния, А. Сиклер и др.). Преподаватель А. Иенидуния дал ряд пробных занятий по этому методу и получил одобрение членов Совета, в том числе, известного учёного – филолога В.А. Богородицкого, все они признали положительные стороны нового прямого метода (обучение практическому владению языком, успехи в усвоении языка, особенно на начальной ступени обучения, активность самого метода и др.) [24, л.2].

Одна из ярких представительниц данного подхода Берта Флейшгут была в 1903 г. специально приглашена в Казань, где прочитала несколько лекций о преподавании иностранных языков и дала несколько уроков немецкого и французского языков по натуральному методу.

При обучении иностранным языкам её цель состояла в научении понимать устную и письменную речь и самому выражаться и писать на иностранном языке [25, с.58].

Подводя итог, отметим, что на первом этапе развития Казанского университета (1804–1835) в обучении иностранным языкам преобладали объяснительные подходы, однако, как свидетельствуют архивные данные, уже в этот период использовались прогрессивные для того периода элементы коммуникативного обучения с акцентом на развитие устной коммуникации. В середине и конце XIX века такие попытки стали более активными. И уже с конца XIX века ведущее место прочно занимает натуральный метод, который был направлен на развитие устной речи и общих коммуникативных способностей.

*Заключение.* Критический анализ заявленной темы позволяет прийти к выводу о том, что история Казанского университета позволяет черпать ценный опыт для решения проблем современного преподавания иностранных языков

и доказывает наличие элементов персонализированного подхода в образовании и коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам с акцентом на развитие всех видов речевой деятельности уже в XIX веке. Овладение методологической основой послужит фундаментом профессионального самоопределения современного преподавателя иностранного языка.

Новизна исследования заключается в том, что на основании архивных данных показано, что

основы коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам в Казанском университете заложены еще в XIX веке. Практическая значимость обусловлена необходимостью формирования у современных вузовских преподавателей широкой дидактической компетенции, которая позволила бы им не только ориентироваться в прикладных аспектах обучения, но и анализировать новые подходы с прогностической точки зрения, развитие которой невозможно без опыта ретроспективного анализа.

### Литература:

1. Научная библиотека им. Н.И. Лобачевского (НБЛ), отдел редких книг и рукописей (ОРК), единица хранения (ед.хр.) 4382, лист (л.) 1-2.
2. Гальскова Н.Д., Василевич А.П. Основы методики обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – М.: Кнорус, 2020. - 390 с.
3. Грачев В.В. Персонализация образования в условиях глобального перехода к веб-стилю жизни [Электронный ресурс] / В.В. Грачев // Экономика образования. - 2012. - № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizatsiya-obrazovaniya-v-usloviyah-globalnogoperehoda-k-veb-stilyu-zhizni>
4. Загоскин Н.П. История Казанского университета за первые 100 лет его существования / Н.П. Загоскин. – Казань. – 1904. – Т. 1. - С.79.
5. Там же, с.102.
6. Заречнева Н.Г. Семантика формирования мотивации в изучении иностранных языков на неязыковых факультетах: сборник / Н.Г. Заречнева // Язык и культура / Материалы XXV Международной научной конференции, посвященной Году культуры в России, 20–22 октября 2014 г. – Томск - 2015. – С. 165–168.
7. Мирюлюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Мирюлюбов. – М.: Научно-издательский центр ИНФРА-М, Ступени, 2002. – 448 с.
8. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – 360 с.
9. Смокотин В.М., Гураль С.К. Поиск путей реализации межязыковой и межкультурной коммуникации / В.М. Смокотин, С.К. Гураль. - Томск: ТГУ, 2017. - 180 с.
10. Рахманов И.В., Гез Н.И. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX и XX веке / И.В. Рахманов, Н.И. Гез. – М., 1972.
11. Стародубцев В.А. Персонализация виртуальной образовательной среды [Электронный ресурс] / В.А. Стародубцев // Педагогическое образование в России. - 2015. - № 7. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizatsiya-virtualnoy-obrazovatelnoy-sredy>
12. Персонализация в образовании: от программируемого к адаптивному обучению [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://publications.hse.ru/articles/408465859>
13. Персонализация обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sberbank-university.ru/edutech-club/glossary/908/>
14. Центральный государственный архив РТ (ЦГА), ед.хр.6610, л.62-64.
15. ЦГА РТ, опись (оп.) совет, ед.хр.743, л.33.
16. Там же, ед.хр.478, л.35,128,130.
17. Там же, фонд (ф)977, оп.мед.фак., ед.хр.105, л.1.
18. Там же, ф.92, оп.1, ед.хр.1008, л.43-46.
19. Там же, ф.977, оп.ист-фил.фак, ед.хр.297, л.5-10.
20. Там же, ф.92, оп.1, ед.хр.5323, л.20; ф.977, оп.ист-фил.фак., ед.хр.376, л.9.
21. Там же, ед.хр.377, л.4-11.
22. Там же, ед.хр.471, л.95-96.
23. Там же, ед.хр.471, л.96.
24. Там же, ед.хр.1149, л.2.
25. Краткий обзор деятельности педагогического музея военно-учебных заведений за 1912-1913уч.г. Сорок третий обзор. - СПб,1914.- С.58.

### References:

1. Scientific Library. N.I. Lobachevsky (NBL), department of rare books and manuscripts (ORK), storage unit (storage unit) 4382, sheet (fol.) 1-2.
2. Galskova N.D., Vasilevich A.P. Foundations of teaching methods in foreign languages / N.D. Galskova, A.P. Vasilevich, N.F. Koryakovtseva, N.V. Akimova. - M.: Knorus, 2020. - 390 p.
3. Grachev V.V. Personalization of education in the context of the global transition to the web-style of life [Electronic resource] / V.V. Grachev // Economics of Education. - 2012. - № 1. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizatsiya-obrazovaniya-v-usloviyah-globalnogoperehoda-k-veb-stilyu-zhizni>
4. Zagoskin N.P. History of Kazan University for the first 100 years of its existence / N.P. Zagoskin. - Kazan. - 1904. - T. 1. - S. 79.
5. Ibid, p.102.
6. Zarechneva N.G. Semantics for the formation of motivation in the study of foreign languages at non-

linguistic faculties: collection / N.G. Zarechneva // Language and Culture / Materials of the XXV International Scientific Conference dedicated to the Year of Culture in Russia, October 20–22, 2014 - Tomsk - 2015. - Pp. 165–168.

7. Miroyubov A.A. History of Russian methods of teaching foreign languages / A.A. Miroyubov. - M.: Scientific publishing center INFRA-M, Steps, 2002. - 448 p.

8. General methodic of teaching foreign languages: Reader. - M: Russian language, 1991. - 360 p.

9. Smokotin V.M., Gural S.K. Search for ways to implement interlanguage and intercultural communication / V.M. Smokotin, S.K. Gural. - Tomsk: TSU, 2017. - 180 p.

10. Rakhmanov I.V., Gez N.I. The main directions in the methodology of teaching foreign languages in the XIX and XX centuries / I.V. Rakhmanov, N.I. Gez. - M., 1972.

11. Starodubtsev V.A. Personalization of the virtual educational environment [Electronic resource] / V.A. Starodubtsev // Pedagogical education in Russia. - 2015. - № 7. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizatsiya-virtualnoy-obrazovatelnoy-sredy>

12. Personalization in education: from program-based to adaptive learning [Electronic resource]. - Access mode: <https://publications.hse.ru/articles/408465859>

13. Personalization of training [Electronic resource]. - Access mode: <https://sberbank-university.ru/edutech-club/glossary/908/>

14. Central State Archives of the Republic of Tatarstan (TsGA), file storage unit 6610, sheets 62-64.

15. TsGA RT, inventory (op.) Council, file storage unit 743, l.33.

16. Ibid, unit storage 478, sheets 35,128,130.

17. Ibid, fund (f) 977, medical faculty, unit 105, l.1.

18. Ibid, f.92, op.1, item 1008, sheets 43-46.

19. In the same place, f.977, op.ist-phil.fak, file storage 297, l.5-10.

20. Ibid, f.92, op.1, item 5323, l.20; f.977, op.ist-phil.fak., file storage 376, l.9.

21. Ibid, item 377, sheets 4-11.

22. Ibid, item 471, sheets 95-96.

23. Ibid, item 471, l.96.

24. Ibid., Item 1149, l.2.

25. A brief overview of the activities of the pedagogical museum of military educational institutions for the 1912-1913 academic year. Forty-third review. – St.-Pb, 1914. - P. 58.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

#### *Сведения об авторах:*

**Ратнер Фаина Лазаревна** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт международных отношений, Высшая школа иностранных языков и перевода, кафедра теории и практики перевода, e-mail: [faina.ratner@yandex.ru](mailto:faina.ratner@yandex.ru)

**Донецкая Ольга Игоревна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт международных отношений, Высшая школа иностранных языков и перевода, кафедра теории и практики перевода, e-mail: [donezkaja@gmail.com](mailto:donezkaja@gmail.com)



## Общее образование

УДК:378.2

### Характеристика понятия «предпринимательская культура» в контексте формирования ее у старшеклассников

### Characteristic of the concept "entrepreneurial culture" in the context of its formation in high schools

**Ахметова Л.Ф.**, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
laysan\_gold@mail.ru

**Закирова В.Г.**, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
lvzakiro@kpfu.ru

**Akhmetova L.**, Kazan (Volga region) Federal University, laysan\_gold@mail.ru

**Zakirova V.**, Kazan (Volga region) Federal University, lvzakiro@kpfu.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.022

**Ключевые слова:** предпринимательская культура, предпринимательское дело, система образования, компетенции, социализация, ценностные ориентации, организационное творчество, коммерческая деятельность этические нормы, профессиональная этика.

**Keywords:** entrepreneurial culture, entrepreneurial business, education system, competencies, socialization, value orientations, organizational creativity, commercial activity, ethical norms, professional ethics.

**Аннотация.** В настоящее время в образовательной практике по вопросам формирования у старшеклассников предпринимательской культуры наблюдаются определенные противоречия, в частности, такие, как: между неполными знаниями у старшеклассников о нормах этики в предпринимательской среде и требованиями к этической культуре предпринимателей; между высоким уровнем требований к предпринимательской культуре и недостаточным уровнем методического обеспечения формирования данного вида культуры. При этом наблюдаемые порой нарушения нравственных и правовых требований, а также противоречий, вытекающих из объективных общественных отношений, как правило, недооцениваются и своевременно не разрешаются. Исходя из этого, становится очевидным создание системы качественной помощи старшеклассникам в адаптации к новым экономическим отношениям путем создания условий для их личностного роста и на этой основе формирования готовности к осознанному выбору профиля обучения, связанного с будущим профессиональным становлением [1;2]. Целью данной статьи является системное раскрытие социально и личностно значимых характеристик предпринимательской культуры индивида, обладающего способностью отбирать для себя целесообразную экономическую альтернативу, что предполагает наличие в действиях предпринимателя своих закономерностей и особенностей. Все это в целом определило актуальность данного исследования, что связано с раскрытием сущностно-содержательной характеристики понятия «предпринимательская культура». С учетом заявленной проблематики в статье рассматриваются следующие аспекты: сущность предпринимательской культуры; структурные компоненты предпринимательской культуры; атрибуты коммерческой деятельности; важнейшие положения предпринимательской культуры относительно формирования ее у старшеклассников. Результатом исследования явилось положение о необходимости включения молодых людей в самостоятельную практическую деятельность, связанную с их вхождением в такую социальную структуру общества как «предприниматели» с их культурой и ориентацией на развивающуюся рыночную экономику.

**Abstract.** Currently, there are certain contradictions in educational practice on the formation of an entrepreneurial culture among high school students. They are: between the incomplete knowledge of high school students about the norms of ethics in the business environment and the requirements for the ethical culture of entrepreneurs; between the high level of requirements for entrepreneurial culture and the insufficient level of methodological support for the formation of this type of culture. At the same time, sometimes observed violations of moral and legal requirements, as

*well as contradictions arising from objective social relations, as a rule, are underestimated and are not resolved in a timely manner. Proceeding from this, it becomes obvious to create a system of high-quality assistance to older graders in adapting to new economic relations by creating conditions for their personal growth and, on this basis, the formation of readiness for a conscious choice of a training profile associated with future professional development. The purpose of this article is a systematic disclosure of socially and personally significant characteristics of the entrepreneurial culture of an individual who has the ability to select a reasonable economic alternative for himself, which implies the presence of his own laws and characteristics in the actions of an entrepreneur. All this as a whole determined the relevance of this study, which is associated with the disclosure of the essential and substantial characteristics of the concept of "entrepreneurial culture". Taking into account the stated problems, the article examines the following aspects: the essence of entrepreneurial culture; structural components of entrepreneurial culture; attributes of commercial activities; the most important provisions of entrepreneurial culture regarding its formation among high school students. The result of the study was the provision that it is necessary to help the inclusion of young people in independent practical activities associated with their entry into such a social structure of society as "entrepreneurs" with their culture and orientation towards the developing market economy.*

*Введение.* Сегодня в России можно наблюдать становление предпринимательской культуры, которая, так или иначе, связана с системой образования, ориентированной на подготовку учащейся молодежи к предпринимательской деятельности. Во многих исследованиях, в этой связи, рассматриваются подходы к эффективному овладению учащимися соответствующим комплексом специальных знаний по планированию и организации предпринимательского дела [3]. Эти подходы увязаны с теоретической подготовкой с целью помочь учащимся понимать основные закономерности предпринимательского дела, что неразрывно связано с собственно предпринимательской культурой, позволяющей развивать предпринимательское поведение, предполагающее понимание молодыми людьми важности получения преимуществ в ходе приложенных усилий к достижению результата.

Данный аспект связан также и с развитием ключевых компетенций, в рамках которых, помимо компьютерной грамотности, владения социальными и гражданскими навыками, умения выражать себя в культурной сфере и т.д., индивид должен иметь также и чувство новаторства и предпринимательства. Исходя из этого, можно говорить о необходимости обеспечения школой условий для предоставления учащимся возможности приобретать соответствующие компетенции в области предпринимательства. Это относится также и к такому аспекту образовательного процесса как социализация подрастающего поколения, в частности, в сфере предпринимательской деятельности, что отражается, исходя из различных социологических исследований, в переориентации молодых людей от предпочтения нематериальных ценностей на интерес к материальным ценностям [4]. Предпринимательская деятельность представляет собой сегодня важную составную часть общества

и его жизнедеятельности, что говорит о том, что данный вид деятельности должен быть подчинен морально-этическим правилам, нацеленным, в конечном счете, на результаты, связанные с благом всего социума.

*Методология исследования.* Методологическую базу данного исследования составила совокупность различных научных приемов и методов изучения предпринимательской культуры, в том числе, таких, как анализ (изучение процесса формирования предпринимательской культуры старшеклассников в контексте их личностной позиции в области предпринимательства); синтез (изучение развития у старшеклассников способностей искать решения возникших проблем в разных направлениях); обобщение (изучение развития у старшеклассников предпосылок мотивации к предпринимательской деятельности); беседа (изучение формирования у старшеклассников предпринимательской культуры, связанной со структурированием у них ориентации на личностные достижения); тестирование (изучение у старшеклассников степени формирования навыков к оперативному решению возникающих проблем); опрос (изучение у старшеклассников уровня осознанного отношения к усложнению поведенческих задач, связанных с предпринимательством).

*Результаты исследования.* Исходя из анализа научной литературы, под предпринимательской культурой обычно понимается система знаний, умений и ценностных ориентаций, обеспечивающих целенаправленную предпринимательскую деятельность индивида в рамках требований, определенных обществом. При этом, с учетом гуманитарного контекста предпринимательская культура предполагает определенную систему отношений между людьми, в основе которой лежат действия, формирующие, по сути, в предпринимательском

сообществе соответствующую психологию и, исходя из этого, философию предпринимательства. Как показывает практика экономических отношений, это позволяет членам данного сообщества ощущать принадлежность к единой культуре и чувствовать свою близость друг к другу [5]. Отсюда, предпринимательское сообщество подразумевает наличие предпринимательской культуры, сочетающей в себе следующие структурные компоненты:

- институциональность: социальные ценности и нормы, присущие данному сообществу;

- духовность: вера и убежденность в полезности своего дела на основе профессиональных знаний, навыков и опыта в экономической сфере;

- индивидуальность: стремление к выражению определенной степени экономической свободы;

- материальные ценности: уровень развития предприятия, высокая информационная инфраструктура, качественный кадровый состав и т.д.

Все это, так или иначе, предопределяет приемы и методы осуществления предпринимательской деятельности на основе предпринимательской культуры, обязательно предполагающей учет действующих правовых норм, этических и нравственных правил и требований к поведению при осуществлении бизнеса. Более того, предпринимательская культура, как считает исследователь Р. Рюттингер, это, по сути, совместно вынашиваемая система убеждений и представлений о ценностях, т.е. как должно функционировать предприятие, и что является наиболее важным для него [6]. В связи с этим предпринимательская культура на основе ценностно-нормативного контекста включает в себя такие, например, компоненты, как: четкое осознание индивидом важности своей предстоящей деятельности; выверенное целеполагание и избирательность ресурсов при решении поставленных задач; ясное представление о своих ближних и дальних целях; умение адекватно реагировать на возникающие препятствия; хорошая информированность в области современных экономических реалий; умение предугадывать грядущее экономическое событие; готовность к самовыражению и самореализации; стремление к принятию обоснованных решений; способность грамотно использовать свои знания и опыт; приверженность к здравому смыслу и т.д. Все эти компоненты имеют большое значение для

предпринимательской субъектности, поскольку индивид обязан в полной мере воспринимать культуру своей профессии, интегрироваться в нее, идентифицировать себя с ней с тем, чтобы быть не просто полноценным специалистом, но и ощущать себя неразрывной частью своей профессии, проявляя себя в ней как предприниматель.

При этом предпринимательская культура, имея тесные отношения с социумом, партнерами, конкурентами и потребителями, предполагает обязательное соблюдение стандартов ведения и развития бизнеса, в основе которых всегда будут лежать правовые нормы и акты, регулирующие обязанности индивида и его ответственность за осуществляемую им деятельность [7]. Эти стандарты учитывают установившиеся ценности, правила поведения и этические нормы, которые с течением времени трансформируются в определенные предпринимательские традиции (например, помимо получения высокого дохода, стремление к достижению общественного интереса). Главное, чтобы предпринимательская культура индивида с его самостоятельностью и экономической свободой не противоречила его завышенным амбициям, для чего, собственно, и устанавливаются формы ответственности за нарушение предпринимателем тех или иных правовых норм [8].

Говоря о таком компоненте предпринимательской культуры, как инициатива, важно подчеркнуть ее направленность на повышение уровня развития творческих сил и способностей индивида, что в той или иной степени будет связано с его организационным творчеством при ведении предпринимательского дела с помощью методов и способов реализации намеченной деятельности. И эта деятельность как процесс предпринимательства на любом уровне не отделим от культурной среды с ее внешними (составная часть общей экономической среды) и внутренними (микросреда предпринимательской организации) параметрами, которые оказывают влияние на поведение индивида и объекты его предпринимательской деятельности [9]. Предпринимательская культура всех субъектов предпринимательской деятельности (например, уровень общения между ними как деловыми партнерами) как раз и может оказать самое непосредственное влияние на результат их бизнеса, т.е. на достижение ими промежуточных и конечных целей. Отсюда, значение данного вида культуры достаточно велико для сферы менеджмента и бизнеса, где культурой пронизывается структура, политика и действия данной организации и все формальные и

неформальные аспекты (например, узаконенные стандарты предпринимательской деятельности и неформальные отношения между членами коллектива), связанные с нею. Таким образом, предпринимательская культура уже по определению предполагает особое мировоззрение, четкое осознание целей и способов ведения бизнеса с учетом соответствующих форм и методов осуществления коммерческой деятельности, что подразумевает, как отмечалось выше, наличие таких важных элементов, как: ориентация на адекватные потребности и степень различных притязаний; выполнение своих обязательств; строгое следование законности; отказ от нанесения вреда конкурентам и потребителям; честное ведение своего бизнеса; проявление высокого уровня культуры и воспитания; соблюдение общих этических норм, включая и профессиональную этику; соблюдение цивилизованных норм и требований, действующих в данном социуме; уровень знаний, необходимых для предпринимательства и т.д. [10]. При этом для предпринимателя любого уровня необходимо овладение навыками корректного поведения, что представляет собой следующее: соблюдение требований к внешнему облику, деловой одежде и соответствующим манерам; соблюдение требований к речи, ее логике, ясности и непротиворечивости; следование правилам представления и знакомства; соблюдение предпринимательского этикета; умение создавать свой имидж; следование правилам проведения деловых контактов; наличие навыков культуры работы со служебными документами и т.д. [11].

Отсюда, принимая во внимание выше сказанное, под предпринимательской культурой мы понимаем устойчивую направленность индивида на осуществление предпринимательской деятельности в соответствии с действующими правовыми нормами на основе профессиональной этики и общепринятых правил ведения бизнеса с учетом социальной эффективности от предпринимаемых действий и приверженности к здравому смыслу, проявляя себя в профессии как новатор и предприниматель и понимая значимость позитивных достижений в рамках осуществления созидательных процессов при ясном целеполагании своих потребностей и притязаний.

Исходя из этого, а также практического образовательного опыта, подготовку старшекласника к предпринимательской деятельности лучше всего осуществлять через принятие им культуры, поскольку через предпринимательскую культуру чаще всего и

формируются смыслы той или иной профессии и ее возможности, например, для организации предпринимательской деятельности с учетом внесения своего вклада в решение общих экономических вопросов [12]. Отсюда, касательно старшекласников важно подчеркнуть, что предпринимательская деятельность в их понимании должна иметь четкие нравственные ориентиры: значимость позитивных достижений; осознание необходимости своей деятельности; стремление к расширению социальных контактов; желание проявления творчества; готовность к сохранению собственной индивидуальности и т.д. В этой связи, при формировании предпринимательской культуры старшекласников учителям необходимо понимать определенную специфику данной социальной группы с тем, чтобы повысить эффективность воспитательного процесса, связанного с развитием таких качеств, как предпринимательская инициатива и новаторство. Поскольку предпринимательская инициатива и новаторство часто связаны с неопределенностью результатов, то решение связанных с предпринимательством задач предъявляет и определенные требования к личным качествам индивида, где, помимо знаний и способностей, необходимо также в определенной степени и проявление характера [13]. Все это предполагает, что предпринимательская деятельность приобретает черты специфической формы трудовой деятельности, в рамках которой преобразуются прежние формы труда, когда имеет место такое явление, как «деятельность преобразует деятельность». Предпринимательская культура оказывает влияние на формы и способы деятельности в любой сфере ее приложения. Таким образом, исходя из характеристики предпринимательской культуры, отметим некоторые сущностные положения предпринимательской культуры:

– старшекласник как будущий субъект предпринимательской деятельности должен быть наделен предпринимательской способностью, отражающей критическое мышление, настойчивость в достижении результатов, умение собирать вокруг себя единомышленников и т.д.;

– старшекласник должен владеть качеством интуитивизма в направлении всевозможных нововведений, для чего ему важно иметь развитое воображение и независимость суждений;

– старшекласник должен иметь постоянную направленность к созидательной



деятельности, а также склонность к усовершенствованию всего, что его окружает;

- старшекласник должен обладать чувством адекватного риска и сознательно идти на него ради достижения цели своего бизнеса;

- старшекласнику должна быть присуща разумная инициатива; он смело берет ее на себя и воодушевляет ею своих единомышленников;

- старшекласник четко должен осознавать целеполагание своей деятельности, определяя стратегию и тактику организуемого им дела и принимая на себя весь груз ответственности за успех предпринимательских действий;

- старшекласник по своей сути постоянно должен стремиться к лидерству и добиваться успеха;

- предпринимательская культура предполагает, что старшекласник, социально адаптируясь к экономическим условиям, приспособливает все это и к особенностям своей личности.

С учетом выше сказанного сущностно-содержательная характеристика предпринимательской культуры связана с такими аспектами личности, как: интеллектуальной аспект, волевой аспект, прагматической аспект и эмоциональной аспект. Так, интеллектуальный аспект личности связан с развитием мышления и мыслительных способностей, памяти и воображения, степенью усвоения знаний и формированием навыков. Волевой аспект, пронизывая, как правило, все стороны личности, раскрывает понимание индивидом значимости цели; это говорит о том, что отсутствие волевых усилий не обеспечивает осмысленной, целенаправленной деятельности. Что касается прагматического аспекта, то он представляет такую сторону личности, которая связана с наличием когнитивных и предметно-практических умений и навыков индивида с его способностью переводить обучение в самообучение с целью расширения своей практической деятельности в направлении самореализации в избранной сфере. Важным является также и эмоциональной аспект, предполагающий развитие чувственной сферы индивида, когда в силу проявления им аффективности, ему приходится регулировать собственные эмоции. И здесь нельзя обойти стороной и такой аспект, как направленность личности, что представляет собой устремленность сознания старшекласника на интересующий его объект. Именно на этой основе, собственно, у него развиваются потребности и мотивы, убеждения и ценности, нормы и правила, отношения и установки, модели

поведения и алгоритм деятельности. Речь в данном случае идет об интенциональной стороне личности, что связано с направленностью старшекласника на достижение значимой цели. Таким образом, предпринимательская культура старшекласника, обогащенная интенциональностью, в конечном счете, будет влиять на содержание и характер его будущей предпринимательской деятельности: его интеллектуальный, волевой, прагматический, эмоциональный и интенциональный аспекты.

*Заключение.* Итак, исходя из характеристики понятия «предпринимательская культура» в контексте формирования ее у старшекласников, было выявлено актуальность о необходимости акцентирования внимания на развитие у них таких важных структурных компонентов деятельности, как: умение выбирать способы поведения в социальной группе, связанной с предпринимательством; умение организовывать взаимодействие с участниками предпринимательской сферы; понимание особенностей и специфики жизнедеятельности предпринимателей и связанных с этим требований к их деятельности; осознание своих возможностей для формирования у себя качеств человека по культурным образцам данного сообщества и т.д.

Поэтому так важно помогать включению молодых людей в самостоятельную практическую деятельность, способствуя их активному вхождению в социальную структуру общества с его культурой и развивающейся рыночной экономикой; помогать им в развитии творческого потенциала, инициативности и соответствующих социальных навыков, позволяющих прогнозировать на основе культуры свою предпринимательскую активность в будущем [14]. Для этого необходимо, как нам представляется, проектирование педагогической модели формирования предпринимательской культуры старшекласников в процессе учебной и внеучебной деятельности; наполнение вариативной части общего среднего образования элементами бизнес-образования, в частности, введение факультативного практикума; предоставление каждому старшекласнику проектного задания, связанного с выбором определенного вида предпринимательской деятельности; создание многоуровневой интерактивной программы бизнес-образования для учащихся старшего звена с целью выявления молодых людей, обладающих способностями и интересом к предпринимательской деятельности и т.д.

**Литература:**

1. Липсиц И.В. Введение в экономику и бизнес (Экономика для неэкономистов): учебн. для средн. спец. учебн. заведений / И.В. Липсиц. - 2-е изд.: М.: Вита-Пресс, 1999. - 208 с.
2. Савицкая Е.В., Серегина С.Ф. Рабочая тетрадь по экономике: для 10 кл. общеобраз. учрежд.: в 2-х частях / Е.В. Савицкая, С.Ф. Серегина. - М.: Вита-Пресс, 2004. - 64 с.
3. Любимов Л.Л. Концепция структуры, содержания и организации экономического образования в полной средней школе / Л.Л. Любимов // Экономика в школе. - 2002. - № 3. - С. 14-28.
4. Орлов В.Б. Воспитание предприимчивости у учащейся молодежи: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Орлов Вадим Борисович. - Тюмень, 2001. - 407 с.
5. Буторина О.В., Фукалова Ю.С. Культура предпринимательства: сущность и составляющие / О.В. Буторина, Ю.С. Фукалова // Российское предпринимательство. - 2012. - Т. 13. - № 24. - С. 57-62.
6. Рюттингер Р. Культура предпринимательства / Р. Рюттингер; пер. с нем. - М.: ЭКОМ, 1992. - 240 с.
7. Зарецкая И.И. Этика предпринимательской деятельности / И.И. Зарецкая // Школа и производство. - 2001. - № 7. - С. 9-12.
8. Душанский Т.Е. Ценностно-мотивационные доминанты российских предпринимателей / Т.Е. Душанский // Социологические исследования. - 1997. - № 7. - С. 27-31.
9. Культурология: учебное пособие; под ред. проф. Г.В. Драча. - Москва: Альфа-М, 2003. - 432с.
10. Базунова М.Е. Предпринимчивое поведение: характеристики и механизмы формирования / М.Е. Базунова // Известия Уральского государственного университета. - 2007. - № 51. - С. 13-14.
11. Алехина И. Имидж и этикет делового человека / И. Алехина. - 2-е изд. М.: Дело, 2006. - С. 112.
12. Суханова Т.Р. Критерии личностной готовности школьников к предпринимательской деятельности / Т.Р. Суханова // Предпринимательство и занятость юных. - 2001. - № 3-4. - С. 17-22.
13. Исакова Ю.Б. Предпринимательское поведение как психологический феномен: сборник / Ю.Б. Исакова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии / Материалы VIII междунар. науч.-практ. конф. - Новосибирск: СибАК, 2011. - С. 84-93.
14. Соломина И.Ю. Социальная память: структура и феномены: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Соломина Ирина Юрьевна. - Самара, 2005. - 20 с.

**References:**

1. Lipsits I.V. Introduction to Economics and Business (Economics for Non-Economists): textbook for secondary special educational institutions / I.V. Lipsits. - 2-nd ed.: M.: Vita-Press, 1999. - 208 p.
2. Savitskaya E.V., Seregina S.F. Workbook on economics: for grade 10 general institution.: in 2 parts / E.V. Savitskaya, S.F. Seregina. - M.: Vita-Press, 2004. - 64 p.
3. Lyubimov L.L. The concept of the structure, content and organization of economic education in a complete secondary school / L.L. Lyubimov // Economics at school. - 2002. - № 3. - P. 14-28.
4. Orlov V.B. Education of entrepreneurship among students: theory and practice: dis. ... dr. ped. sciences: 13.00.01 / Orlov Vadim Borisovich. - Tyumen, 2001. - 407 p.
5. Butorina O.V., Fukalova Yu.S. Culture of entrepreneurship: essence and components / O.V. Butorina, Yu.S. Fukalova // Russian Entrepreneurship. - 2012. - Т. 13. - № 24. - S. 57-62.
6. Rüttinger R. Entrepreneurship Culture / R. Rüttinger; trans. from German. - M.: EKOM, 1992. - 240 p.
7. Zaretskaya I.I. Ethics of entrepreneurial activity / I.I. Zaretskaya // School and production. - 2001. - № 7. - S. 9-12.
8. Dushansky T.E. Value-motivational dominants of Russian entrepreneurs / T.E. Dushansky // Sociological Research. - 1997. - № 7. - S. 27-31.
9. Culturology: textbook; ed. by prof. G.V. Dratch. - Moscow: Alfa-M, 2003. - 432s.
10. Bazunova M.E. Entrepreneurial behavior: characteristics and mechanisms of formation / M.E. Bazunova // Bulletin of the Ural State University. - 2007. - № 51. - S. 13-14.
11. Alekhina I. Image and etiquette of a business person / I. Alekhina. - 2-nd ed. M.: Delo, 2006. - S. 112.
12. Sukhanova T.R. Criteria for the personal readiness of school-children for entrepreneurial activity / T.R. Sukhanova // Entrepreneurship and employment of young people. - 2001. - № 3-4. - S. 17-22.
13. Isakova Yu.B. Entrepreneurial behavior as a psychological phenomenon: collection / Yu.B. Isakova // Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology / Materials of the VIII international scientific-practical conf. - Novosibirsk: SibAK, 2011. - S. 84-93.
14. Solomina I.Yu. Social memory: structure and phenomena: author. dis. ... cand. philosoph. sciences: 09.00.11 / Solomina Irina Yurevna. - Samara, 2005. - 20 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

**Сведения об авторах:**

**Ахметова Лейсан Фархатовна** (г. Казань, Россия), аспирант, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: laysan\_gold@mail.ru

**Закирова Венера Гильмхановна** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: 1vzakiro@kpfu.ru

УДК 373.31

**К вопросу об использовании технологии  
проектно-исследовательской деятельности в начальной школе**

**On the issue of using the technology of design  
and research activities in primary schools**

**Бажук О.В.**, Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре,  
bajuk141183@mail.ru

**Демидович Е.А.**, Филиал Омского государственного педагогического университета в г.  
Таре, edemidovi4@mail.ru

**Bazhuk O.**, Branch of the Omsk State Pedagogical University in Tara, bajuk141183@mail.ru

**Demidovich E.**, Branch of the Omsk State Pedagogical University in Tara, edemidovi4@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.023

*Ключевые слова:* ФГОС НОО, педагогическая технология, личностно-ориентированная технология, технология проектно-исследовательской деятельности младших школьников.

*Keywords:* FSES NOO, pedagogical technology, personality-oriented technology, technology of design and research activities of primary school students.

*Аннотация.* Актуальность статьи обусловлена необходимостью подготовки учителей начальных классов и студентов – будущих педагогов к использованию в учебно-воспитательном процессе личностно-ориентированных технологий, направленных на формирование универсальных учебных действий (УУД) обучающихся младшего школьного возраста и их всестороннее развитие. Цель статьи заключается в формировании у педагогов (студентов, будущих педагогов) умений и навыков в области применения проектно-исследовательской деятельности, на основе анализа работ школьников, представленных в рамках научно-практической конференции. Проведенный анализ литературных источников позволил раскрыть сущность понятия «педагогическая технология» (содержательно-организационная основа, варианты использования, технологические приёмы), изучить специфику и возможности применения технологии проектно-исследовательской деятельности в начальной школе. В статье представлен анализ работ обучающихся начальной школы, выполненных в рамках научно-исследовательской деятельности, и предложены рекомендации для успешной организации проектно-исследовательской деятельности младших школьников. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций, педагогов дополнительного образования, психологов, студентов и всех заинтересованных исследователей.

*Abstract.* The relevance of the article is determined by the need for primary school teachers to use personality-oriented technologies aimed at the formation of universal educational actions (UEA) within primary school students and their comprehensive development. The purpose of the article is to develop the skills of teachers (students, future teachers) in the field of design and research activities, based on the analysis of the works of schoolchildren presented at the scientific and practical conference. The analysis of the literature sources allowed us to reveal the essence of the concept of "pedagogical technology" (content and organizational basis, use cases, technological techniques), to study the specifics and possibilities of using the technology of design and research activities in primary schools. The article presents an analysis of the works of primary school students carried out in the framework of research activities and offers recommendations for successful organization of project-research activity at primary students. The article is intended for education system personnel, heads of educational organizations, teachers of additional education, psychologists, students, and all the interested people.

*Введение.* Согласно Закону «Об образовании в РФ» [1], современная государственная образовательная политика основывается на приоритете общечеловеческих ценностей,

обеспечивающих развитие личностного потенциала обучающихся.

В ФГОС НОО отмечается, что «развитие личности обучающегося на основе усвоения УУД

(универсальных учебных действий), познания и освоения мира составляет цель и основной результат обучения, воспитания и развития» [2]. Поэтому одним из главных требований стандарта является внедрение в практику учителей начальных классов личностно-ориентированных технологий, направленных на формирование УУД обучающихся младшего школьного возраста и их всестороннее развитие.

Всё названное делает актуальной проблему целенаправленной подготовки будущих педагогов в период обучения в вузе к мотивированному, правильному и регулярному применению личностно-ориентированных технологий в работе с детьми младшего

школьного возраста. Но для осознанного выбора и эффективной реализации определенной технологии в профессиональной деятельности педагогу необходимо владеть базовыми теоретическими понятиями, характеризующими сущность технологического подхода в образовании.

*Методология исследования.* Рассмотрим различные подходы к определению понятия «педагогическая технология», представленные в научных работах современных исследователей, см. таблицу 1. Каждый из авторов выделяет свои аспекты технологий и определяет их в качестве ключевых.

Таблица 1. – Сравнительный анализ понятия «педагогическая технология» в психолого-педагогической литературе

Автор	Определение
В.П. Беспалько	«Целенаправленный и поэтапный процесс внедрения в профессиональную деятельность учебно-воспитательного процесса, заранее спроектированного субъектами образовательного процесса» [3, с.78]
Б.Т. Лихачёв	«Организационно-методический, психолого-педагогический инструментальный педагогического процесса, представленный набором приёмов, методов, средств» [5, с.104]
П. Митчелл	«Образовательная область исследования теории и практики, тесно взаимосвязанная со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения эффективных педагогических результатов» [6, с.21]
Г.Ю. Ксензова	«Деятельность педагога, представленная целью, определенной последовательностью действий и достижением заранее прогнозируемого результата» [4, с.6]
ЮНЕСКО	«Метод передачи и усвоения знаний, отличающийся от других оптимизацией форм образования и учитывающий внутренние и внешние ресурсы субъектов образовательного процесса»

Приведенный анализ определений позволяет сделать вывод о том, что термин «педагогическая технология» определяет профессиональную деятельность учителя как систему действий, гарантирующих достижение поставленной цели и обладающих возможностью воспроизведения. При этом одна и та же технология не может осуществляться различными субъектами образовательного процесса абсолютно одинаково, так как в её реализации всегда присутствует личностный компонент – профессиональное мастерство учителя.

Критерием для выделения личностно-ориентированных педагогических технологий в отдельную самостоятельную группу являются позиции и отношения обучающихся и педагогов. Для данного вида технологий характерно субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, а также условия, определяющие всестороннее развитие обучающихся, совершенствование их творческих способностей и индивидуальных особенностей личности.

В современной психолого-педагогической литературе не существует единой классификации личностно-ориентированных педагогических технологий. В работах ученых к группе личностно-ориентированных относятся такие технологии, как: технология портфолио, технология развития критического мышления, технология педагогических мастерских, технология проектно-исследовательской деятельности и др.

Представленные технологии широко используются в начальном звене школьного обучения, так как позволяют учитывать возрастные особенности детей младшего школьного возраста, обладают существенным личностно-развивающим потенциалом для всех субъектов образовательного процесса.

В педагогической практике особой популярностью пользуется технология проектно-исследовательской деятельности.

В ФГОС НОО отдельно отмечается, что при реализации образовательной программы для обучающихся должны создаваться условия,

которые обеспечивают возможность проектно-исследовательской деятельности [2].

Основными задачами данного вида деятельности являются создание условий для самостоятельной работы обучающихся по преодолению пробелов в обучении, грамотного использования приобретенных знаний на практике, развития коммуникативных УУД, исследовательских умений, а также системного мышления.

Реализация технологии проектно-исследовательской деятельности в начальной школе предполагает такую организацию учебной (познавательной, творческой, игровой) деятельности обучающихся и педагогов, которая включает в себя ряд существенных характеристик:

- наличие проблемы, имеющей практическую значимость;
- практическая значимость предполагаемых результатов;
- представление результатов деятельности обучающихся в виде определенного продукта;
- организация планирования действий по решению проблемы;
- самостоятельная деятельность обучающихся;
- работа обучающихся с различными источниками информации;
- использование исследовательских методов;
- организация презентации продукта [7].

Особый интерес представляет формула проекта, предложенная И.С. Сергеевым, и включающая в себя в качестве обязательных следующие структурные компоненты (шесть «П»):

- 1) **пр**облема;
- 2) **пр**оектирование (планирование);
- 3) **по**иск информации;
- 4) **пр**одукт;
- 5) **пр**езентация;
- 6) **п**ортфолио [8].

Для эффективной организации проектной деятельности обучающихся начальной школы, педагогу необходимо ориентироваться в различных классификациях проектов, понимать особенности каждого из них.

В настоящее время в начальной школе наиболее распространёнными являются проекты по таким классификационным признакам, как:

- 1) интеграция школьных предметов (монопроекты и междисциплинарные проекты);
- 2) количество участников (индивидуальные и групповые);

3) длительность реализации (краткосрочные проекты, проекты средней продолжительности и долгосрочные);

4) тип руководства (с открытой, явной координацией и с закрытой координацией);

5) ведущая деятельность (исследовательские, творческие, игровые, информационные, практико-ориентированные);

6) учебная ориентация (учебные и внеурочные) [9].

Анализ научной литературы позволяет говорить о том, что общих требований к организации проектной деятельности младших школьников не существует, и разные учёные предлагают свои варианты данных требований. Так, например, Е.С. Полат рассматривает следующие принципы проектной деятельности [10]:

- соответствие уровню интеллектуального развития младших школьников;
- подготовка условий, необходимых для эффективности проекта (библиотека, медиатека и т.д.);
- владение умениями и навыками выполнения проектной деятельности до начала реализации проекта;
- руководство проектной деятельностью обучающихся: обсуждение проблемы, выбор темы, составление плана работы, рефлексивный анализ;
- представление итогов реализации проекта в виде презентации для более полного анализа и оценки.

Наиболее часто реализуемой формой технологии проектно-исследовательской деятельности в начальной школе является исследовательский проект, который по своей структуре близок к научному исследованию, поскольку включает в себя такие основные компоненты как: актуальность темы проекта, цель и задачи, объект и предмет, гипотеза исследования, теоретические и практические методы, опытно-экспериментальная работа, выводы и обсуждение результатов работы.

*Результаты исследования.* В Филиале ОмГПУ в г. Таре традиционно проводится презентация исследовательских работ младших школьников, подготовленных для участия в ежегодной муниципальной научно-практической конференции школьников. Так, в 2021 году в Филиал ОмГПУ в г. Таре была представлена для рецензирования 21 работа обучающихся начальной школы. Из них учащимися 1 класса выполнены 2 работы, учащимися 2 класса – 8 работ, учащимися 3 класса – 7 работ, учащимися 4 класса – 4 работы.

Представленные проекты очень разнообразны по тематике, охватывают такие области познания, как математика («Ментальный счет»), естествознание («Появление бабочки из гусеницы в домашних условиях», «Определение способов питания и ориентировки муравьёв обыкновенных», «Появление бабочки из гусеницы в домашних условиях», «Дрессировка джунгарского хомячка в домашних условиях», «Удивительный мир морских обезьянок – полный цикл жизни», «Наше здоровье в наших руках», «Влияние зубной пасты на здоровье зубов», «Все ли йогурты полезны?», «Фокусы – наука или волшебство?», «Приготовление пластилина в домашних условиях», «Можно ли увидеть звук?», «От перьевой ручки к современной», «Аэрогами. Бумажные лётчики – самолёты», «Почерк – ключ к характеру человека»), биология («Влияние стимула роста на размножение жасмина «Самбака»», «Почему семена яблока, находясь внутри плода, не прорастает?»), филология («Особенности имён собственных на примере кличек кошек»), изобразительное и декоративно-прикладное творчество («Вязание без спиц руками»), история («Города воинской славы в моей коллекции монет»).

В качестве критериев оценки исследовательских проектов (согласно Приложению № 3 к приказу № 50 от 02.03.2021 г. Комитета по образованию Администрации Тарского муниципального района Омской области) выделяются следующие:

1. Вид работы.
2. Ориентация на общеизвестные и научные факты.
3. Полнота цитируемой литературы.
4. Проведение исследования вне учебной программы.
5. Новизна результатов.
6. Практическая значимость проекта.
7. Соответствие требованиям, предъявляемым к структуре работы.
8. Оригинальность решения проблемы.
9. Владение научной терминологией.
10. Качество оформления проекта.

Анализ представленных работ позволил выявить довольно часто встречающиеся замечания и недостатки работ:

1. Требуется уточнения и корректировки методологический аппарат исследовательского проекта: объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и методы исследования. Исследователи не всегда верно сопоставляют желаемый результат с поставленной целью.

2. Многие проекты содержат текст, чаще в теоретической части, заимствованный из

интернет-источников, не переработанный и без ссылок на используемую литературу.

3. В работах имеются пунктуационные, орфографические, стилистические ошибки, опечатки.

4. В некоторых работах представленные исследования организованы с участием небольшого количества человек, что приводит к недостоверности и ненадежности полученных результатов и выводов.

5. При проведении исследований рекомендуется использовать авторские диагностические методики.

6. Встречается подмена исследовательской деятельности реферативной.

7. Приведенные выводы (по главам или в заключении) не в полной мере отражают объем выполненного исследования.

8. Требуется корректировки техническое оформление работы (оформление таблиц, диаграмм), отсутствуют ссылки на источники, оформление списка литературы).

9. Отсутствие в списке литературы современных источников, подтверждающих теоретическую и практическую значимость проблемы проекта.

Исходя из анализа работ, прослеживается некоторая ограниченность в применении технологии проектно-исследовательской деятельности, связанная с недостаточным уровнем сформированности у школьников исследовательских умений.

Для решения данной проблемы необходимо проводить целенаправленную работу с учителями начальной школы и студентами, будущими педагогами, по организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся, обращая особое внимание на развитие и совершенствование у педагогов следующих умений и навыков:

- самостоятельной работы с научной литературой, анализа и обработки полученных данных, составлению и оформлению отчета о результатах проектно-исследовательских работ;

- анализа документационного сопровождения проектно-исследовательской деятельности учителя начальных классов;

- планирования своей деятельности и отбора методов, форм и приемов работы с обучающимися;

- изучения и подбора диагностического инструментария по теме исследования.

В Филиале ОмГПУ в г. Таре работа в данном направлении ведется в рамках изучения дисциплины «Организация научно-исследовательской деятельности обучающихся»,

а также активного включения студентов в проектную деятельность, на основе принятого положения о проектной деятельности обучающихся в ОмГПУ (№ 01-02/54 от 28.12.2020г.).

Проектная деятельность обучающихся в высшей школе выступает одним из видов образовательной деятельности в рамках реализации ООП; она предполагает создание психолого-педагогических условий, позволяющих студентам научиться развивать и применять в практической деятельности теоретические знания, универсальные и профессиональные компетенции.

Также в 2020–2021 учебном году для студентов профиля «Начальное образование и Дошкольное образование» и учителей начальных классов в Филиале были организованы курсы повышения квалификации «Проектная деятельность как средство формирования ключевых компетенций младших школьников». По завершении курса слушатели получили теоретические знания об использовании современных педагогических технологий (на примере технологии проектной деятельности) в работе с младшими школьниками; рассмотрели и проанализировали общие рекомендации по применению данной технологии с целью формирования ключевых компетенций обучающихся; отработали умения применять данную технологию в системе начального общего образования.

*Заключение.* На основании аналитической работы и практического опыта авторов были разработаны рекомендации для учителей начальной школы, в качестве которых можно определить следующие положения, способствующие эффективной организации проектно-исследовательской деятельности в работе с детьми младшего школьного возраста:

- формирование навыков самостоятельности младших школьников необходимо осуществлять как в рамках учебных занятий, так и в процессе работы над самим проектом (в 1 классе рекомендуется акцентировать внимание на повышении познавательного интереса, расширении детского кругозора, развитии исследовательских умений и навыков проектирования);

- использование на уроках технологии проблемного обучения: постановка целеполагания самими обучающимися,

планирование и самостоятельное выполнение заданий обучающимися под непосредственным руководством педагога;

- использование в ходе урока технологии групповой работы, неотъемлемыми компонентами которой является выдвижение идей (мозговой штурм); формулировка предположений (гипотезы), обоснованный выбор действий, направленных на решение теоретических и практических задач, поиск основной и дополнительной литературы, подготовка выступления и рефлексия;

- введение прикладных проектов рекомендуется начинать с 1 класса на уроках географии, так как в рамках данного предмета происходит интеграция теории и практики, что способствует повышению интереса и познавательной активности детей, развитию их самостоятельности, воспитанию чувства социальной ответственности. Со 2 класса следует включать обучающихся в работу над исследовательскими, творческими и информационными проектами, а к 3 – 4 классу – переходить к групповым и индивидуальным проектам;

- увеличение продолжительности работы над проектами, обусловленное психологическими особенностями возраста, связанными с трудностями, возникающими при планировании собственной деятельности, а также с ее дальнейшим самоанализом;

- усиление детской самостоятельности при выполнении презентации проектов, основанной на минимальной помощи со стороны взрослых (педагогов, родителей);

- расширение количества участников, реализующих проект, основанное на постепенном присвоении младшими школьниками необходимых для продуктивных взаимодействий друг с другом коммуникативных умений и навыков;

В настоящий момент проектная технология является одной из наиболее популярных и востребованных лично-ориентированных технологий в начальном звене школьного обучения, оказывает позитивное, развивающее воздействие на мотивационную, когнитивную, эмоциональную сферы обучающихся, на формирование творческих способностей младших школьников, универсальных метапредметных умений и навыков и ключевых компетенций.

*Литература:*

1. Закон об образовании в РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Лихачёв Б.Т. Педагогика / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.
5. Митчелл П. Энциклопедия педагогических средств, коммуникаций и технологий / П. Митчелл. – Лондон, 1978. – 78 с.
6. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии / Г.Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.
7. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников: кн. для учителей начальных классов / Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 112 с.
8. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практич. пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. – М.: АРКТИ, 2005. – 80 с.
9. Иванова Н.В. Анализ основных проблем организации проектной деятельности младших школьников / Н.В. Иванова // Начальная школа. – 2005. - № 9. – С. 55-59.
10. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. - 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2009. - 272 с.

*References:*

1. Law on education in the Russian Federation [Electronic resource]. - Access mode: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
2. Federal state educational standard of primary general education [Electronic resource]. - Access mode: <https://fgos.ru/>
3. Bespalko V.P. The components of pedagogical technology / V.P. Bespalko. - M.: Pedagogika, 1989. - 192 p.
4. Likhachev B.T. Pedagogy / B.T. Likhachev. - M.: Prometheus, 1992. - 528 p.
5. Mitchell P. Encyclopedia of pedagogical tools, communications and technologies / P. Mitchell. - London, 1978. - 78 p.
6. Ksenzova G.Yu. Perspective school technologies / G.Yu. Ksenzova. - M.: Pedagogical Society of Russia, 2000. - 224 p.
7. Matyash N.V., Simonenko V.D. Project activity of younger students: book for primary school teachers / N.V. Matyash, V.D. Symonenko. - M.: Ventana-Graf, 2013. - 112 p.
8. Sergeev I.S. How to organize the project activities of students: practical manual for employees of educational institutions / I.S. Sergeev. - M.: ARKTI, 2005. - 80 p.
9. Ivanova N.V. Analysis of the main problems of organizing project activities for younger students / N.V. Ivanova // Primary school. - 2005. - № 9. - S. 55-59.
10. New pedagogical and information technologies in the education system: manual for stud of higher educational institutions / E.S. Polat, M.Yu. Bukharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov; ed. E.S. Polat. – 4-th ed., Erased. - M.: Publishing Center "Academy", 2009. - 272 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

*Сведения об авторах:*

**Бажук Оксана Владимировна** (г. Тара, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и развития образования, Филиал ОмГПУ в г. Таре, e-mail: [bajuk141183@mail.ru](mailto:bajuk141183@mail.ru)

**Демидович Елена Анатольевна** (г. Тара, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и развития образования, Филиал ОмГПУ в г. Таре, e-mail: [edemidovi4@mail.ru](mailto:edemidovi4@mail.ru)



## Дошкольное образование

УДК 373.2.016:81'243(075)

**Цифровизация языкового обучения детей-билингвов:  
российский и зарубежный опыт**

**Digitalization of language teaching of bilingual children:  
Practices in Russia and abroad**

**Садыкова Г.В.**, Казанский (Приволжский) федеральный университет, [gsadykov@kpfu.ru](mailto:gsadykov@kpfu.ru)

**Каюмова А.Р.**, Казанский (Приволжский) федеральный университет, [alb1980@yandex.ru](mailto:alb1980@yandex.ru)

**Sadykova G.**, Kazan Federal University, [gsadykov@kpfu.ru](mailto:gsadykov@kpfu.ru)

**Kayumova A.**, Kazan Federal University, [alb1980@yandex.ru](mailto:alb1980@yandex.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.024

*Статья подготовлена в рамках научного проекта РФФИ № 17-29-09128.*

*Ключевые слова:* цифровые технологии, дети-билингвы раннего возраста, развитие русской речи.

*Keywords:* digital technologies, very young bilingual children, Russian speech development.

**Аннотация.** Цифровизация образовательного процесса, получившая ускорение в эпоху пандемии, диктует необходимость изучения эффективных моделей взаимодействия обучающего с цифровыми технологиями, что обусловило актуальность данного исследования. В целях выделения ключевых принципов применения цифровых ресурсов в билингвальном (мультилингвальном) дошкольном образовании авторы провели онлайн-опрос, позволивший исследовать мнения и образовательные практики родителей и педагогов, работающих с детьми-билингвами 3 – 8 лет и применяющих компьютерные, мобильные и другие цифровые технологии в программах развития русской речи в России и за ее пределами. Результаты свидетельствуют о растущей востребованности мультимодальных цифровых обучающих объектов, ориентированных на детей дошкольного возраста, и необходимости развития профессиональных компетенций педагогов как медиаторов знаний. Полученные в ходе эмпирического исследования данные позволили авторам сформулировать важные принципы интеграции цифровых обучающих объектов, которые могут быть рекомендованы для рассмотрения родителями и педагогами, участвующими в развитии речи детей дошкольного и раннего школьного возраста.

**Abstract.** The digitalization of the educational process accelerated in the era of the pandemic calls for the study of effective interactional models between the learner and digital technologies, which explains the significance of this study. In order to highlight the key principles of the application of digital resources in bilingual (multilingual) preschool education, the authors conducted an online survey on the views and educational practices of parents and educators working with 3 – 8 years old bilinguals using computer, mobile and other digital technologies in Russian speech development programs in Russia and abroad. The results demonstrate the growing demand for multimodal digital learning objects aimed at preschool children and the need to develop the professional competences of educators as mediators of knowledge. The findings from the empirical study allowed the authors to formulate important principles for the integration of digital technologies, which could be recommended for consideration by parents and educators involved in speech development of early childhood and primary education.

**Введение.** По некоторым оценкам более половины населения мира являются билингвами или мультилингвами, что во многом обусловлено активными миграционными процессами, глобализацией рынка труда, ростом межэтнических браков, сложившейся

геополитической ситуацией во многих многонациональных странах и растущим пониманием необходимости изучения иностранного (неродного, второго родного, семейного) языка. По данным ООН, в 2017 году 258 миллионов человек проживали за пределами

страны, в которой они родились [1], при этом наибольшее количество иммигрантов проживало в таких странах (в порядке убывания), как Соединенные Штаты Америки, Россия, Саудовская Аравия, Германия и Великобритания.

В сложившихся условиях би- и мультилингвизм становится нормой. Однако педагоги и родители детей-билингвов (мультилингвов) продолжают сталкиваться с вопросами, связанными с поддержкой и развитием двуязычия своих детей с раннего возраста. Хотя ранее параллельное развитие ребенка на двух языках считалось нецелесообразным и даже вредным (что было во многом обусловлено влиянием результатов исследований конца 19 – начала 20 века, например, работами Лори (1890) и Саера (1923)), научные изыскания последних десятилетий говорят о преимуществах раннего двуязычия, включая когнитивные и социальные преимущества в раннем возрасте и долгосрочное положительное влияние на трудовую карьеру в будущем [2]. Среди последних исследований билингвизма необходимо выделить работу группы ученых из Великобритании, США и Германии [3], которая показала, что билингвы имеют больше серого вещества и более высокую целостность белого вещества, что свидетельствует о меньшей возрастной потере и лучшем взаимодействии между структурами мозга.

Изучение второго (третьего и т.д.) языков некоторыми экспертами (а также родителями) рассматривается как экономический императив, который напрямую может влиять на конкурентоспособность конкретного ребенка и страны в целом в контексте глобальной экономики [4]. Рассматривая вопросы би- и мультилингвизма в политической плоскости, сохранение и изучение миноритарных языков в многонациональных странах при параллельной поддержке государственного языка (или языков) как консолидирующего нацию относят к сверхважным задачам сильного государства, стремящегося создать благоприятные условия для развития этносов и культур, его составляющих [5].

Эти задачи накладывают существенные обязательства на государственную систему образования, в том числе на дошкольные образовательные учреждения, а также на родителей, чьи решения напрямую могут влиять на то, насколько лингвистически обогащена и разнообразна будет среда развития их детей, и будет ли в ней место билингвальному обучению [6-7]. Роль родителей особенно важна в

отношении сохранения и развития языка, не являющегося основным для страны проживания ребенка, то есть для детей, воспитывающихся за пределами этнической родины [8].

Принимая данные вопросы во внимание, исследовательская группа Казанского федерального университета в течение трех лет проводила изучение образовательных условий и технологий развития русской речи у детей-билингвов от 3х до 8 лет, проживающих в полилингвальных регионах РФ и за ее пределами. В фокусе нашего внимания стали вопросы использования цифровых технологий развития и сохранения билингвизма и педагогических методов создания эффективного взаимодействия ребенка, цифровых ресурсов и педагога.

*Материалы и методы.* Исследование проводилось в 2 основных этапа и позволило собрать материалы как на российских образовательных площадках, так и от родителей и педагогов, работающих с детьми, изучающими русский язык как язык наследия за пределами Российской Федерации. Для сбора материала были проведены видео-записи уроков по развитию русской речи в дошкольных учреждениях, разработаны и внедрены опросники и протоколы для интервью педагогов и родителей. В общей сложности в исследовании приняло участие более 130 педагогов и родителей, работающих с детьми-билингвами в 23 странах мира. Для получения более детальных сведений и проверки промежуточных результатов также были проведены кейс-исследования с родителями (педагогами) и их детьми, обучающимися в США, Марокко, Турции и России. Результаты промежуточных исследований (часть из которых получили освещение в российских и зарубежных научных журналах) были обобщены в целях выделения основополагающих принципов построения модели развития и сохранения навыков русской речи и социокультурных компетенций у детей 3 – 8 лет, проживающих в иноязычной языковой среде за рубежом и в полилингвальных регионах Российской Федерации, посредством современных цифровых средств передачи информации и педагогически грамотных технологий ее освоения.

Основным инструментом конечного этапа исследования послужила анкета для русскоязычных родителей и педагогов детей-билингвов (мультилингвов) до 8 лет, проживающих в полиэтнических регионах Российской Федерации и за рубежом. Анкета включает 22 вопроса в форме множественного выбора и 3 вопроса открытого типа;

заключительный блок анкеты направлен на выявление отношения родителей и педагогов к цифровым ресурсам в языковом обучении детей-билингвов раннего возраста. В анкетировании приняло участие 59 респондентов. Участники опроса – это родители и педагоги детей от 0 до 2 лет (24%), 3 – 5 лет (46%), 6 – 8 лет (14%). Среди опрошенных представители 17 стран мира: Кипра (16 респондентов), России (13 респондентов), Италии (9 респондентов), США (4 респондента), Франции (3 респондента), Германии (2 респондента); по одному респонденту из Ливана, ОАЭ, Турции, Ирландии, Великобритании, Украины, Болгарии, Республики Корея, Королевства Нидерландов, Норвегии и Доминиканской республики. По материалам анкетирования был проведен контент-анализ ответов на открытые вопросы и количественный анализ ответов на закрытые вопросы.

*Результаты исследования. Роль цифровых технологий.* Материалы исследования показывают растущее влияние цифровых технологий как образовательных инструментов, в том числе как средств развития и сохранения

русской речи у детей от 3х лет, развивающихся в билингвальной (в некоторых случаях, мультилингвальной) среде, как в Российской Федерации, так и за рубежом. Сравнение материалов исследования начального этапа (2018 года) и конечного этапа (конец 2020 – начала 2021 года) свидетельствуют о значительном сдвиге в понимании педагогической ценности цифровых инструментов. Данная тенденция обусловлена как технологическим прогрессом в целом, так и существенным влиянием изменений форм обучения в период пандемии COVID-19. В частности, в отличие от респондентов анкеты для родителей 2019 года, проявивших очень осторожный взгляд на использование цифровых технологий при обучении детей-билингвов 3 – 8 лет, участники анкеты января 2021 года (N=59) проявили больший оптимизм: большинство родителей и педагогов (N=34) считают важным использовать как традиционные, так и цифровые ресурсы при работе с детьми, а более четверти согласны с утверждением, что цифровые ресурсы существенно дополняют традиционные средства развития детей, см. рисунок 1.



Рисунок 1. – Ответы на вопрос анкеты (январь 2021 г.) «Как Вы относитесь к использованию вебсайтов, компьютерных программ или мобильных приложений для обучения детей до 8 лет второму языку (можно выбрать несколько вариантов ответа)?» (чел.)

Важно отметить, что понимание ценности цифровых технологий растет не только среди педагогов государственных учреждений (где использование цифровых технологий может быть навязанным «сверху»), но и среди заинтересованных в поддержании билингвизма родителей, воспитывающих детей в условиях иноязычной среды за пределами РФ. Полевые исследования, а также материалы тематических

конференций говорят о том, что педагоги государственных детских садов в РФ и зарубежных детских центров видят целесообразность интеграции цифровых ресурсов и технологий в традиционные образовательные программы, не считая их только временным средством эпохи пандемии.

*Медиативная роль педагога.* Наше исследование показывает единство мнений в

вопросе роли педагога (родителя) как основного *медиатора* (посредника) между цифровыми технологиями и ребенком. Цифровые обучающие объекты (ЦОО), созданные для детей дошкольного и младшего школьного возраста, требуют, во-первых, тщательного отбора, во-вторых, продуманной работы педагога до, во время и после взаимодействия с ребенком. Речь идет не только о контроле времени общения ребенка с цифровым экраном, хотя эта составляющая неизменно отмечается как экспертами в дошкольном развитии [9], так и родителями, особенно мамами детей до 5 лет. Наблюдения за взаимодействием «ребенок-ЦОО-педагог» показали важность создания педагогом условий, при которых ребенок целенаправленно слушает и говорит в ответ на стимулы ЦОО. Хотя грамотный дизайн ЦОО предполагает, что ребенок реагирует на аудиовизуальные задания электронного ресурса (когда, например, виртуальный герой задает вопрос по прочитанной электронной сказке) [10], только педагог способен правильно оценить понимание материала ребенком, при необходимости перефразировать вопрос, дать более понятную модель ответа, подсказать, удержать внимание, сигнализировать ребенку о необходимости реагировать на стимулы ЦОО, мотивировать ребенка к ответу и новому действию. Анализ видеозаписей занятий и интервью с педагогами показали ведущую роль педагога (родителя) в создании так называемого *обучающего момента* (teachable moment), при котором ребенок более всего готов к усвоению материала. Ведущую медиативную роль педагога (родителя) отмечали как российские, так и зарубежные респонденты.

Вместе с тем, последний опрос показал, что цифровые технологии и ресурсы могут рассматриваться и как дополнительный элемент общения ребенка и педагога (родителя), и как инструмент, дающий возможность ребенку заниматься самостоятельно без помощи взрослого, см. рисунок 2. Кейс-исследования и открытые вопросы анкеты свидетельствуют, что, как правило, возможность самостоятельно взаимодействовать с цифровым экраном дают родители детей более старшего возраста. Самостоятельности детей способствуют и соответствующие характеристики цифровых программ, где роль педагога передается виртуальному герою, а возможность оценивания результатов заложена в сценарии ЦОО.

*Характеристики цифровых образовательных объектов (ЦОО).* К сожалению, наши исследования показали существенный дефицит качественных комплексных цифровых ресурсов

(обучающих программ, онлайн-школ, сайтов), ориентированных на развитие русской речи детей-билингвов дошкольного возраста [11]. Качественный ЦОО для указанной целевой аудитории должен, во-первых, учитывать когнитивное, социально-эмоциональное и физическое развитие ребенка, во-вторых, содержать контент (текстовый и аудиовизуальный), ориентированный на поступательное развитие связной речи ребенка, а также на развитие его социокультурных компетенций, что особенно важно для детей русского зарубежья. Для создания такого ресурса требуется команда, состоящая из педагогов, психологов, филологов и специалистов в области ИТ-технологий, способная спроектировать и реализовать комплексный ресурс, основанный на психолого-педагогической, языковой и культурологической картах. Этот образовательный цифровой комплекс должен, с одной стороны, четко обозначать траекторию развития речевых и социокультурных навыков, с другой, позволять интегрировать его в реальный контекст обучения, совмещая с существующими программами дошкольного обучения и индивидуальной траекторией развития ребенка.

Данные исследования показывают высокую потребность в качественных *мультимодальных* (*мультимодусных*) образовательных ресурсах, представляющих информацию по нескольким каналам (модусам) – аудиальным (звук) и визуальным (иллюстрации, текст). Исследование одного из таких ресурсов, онлайн-школы русского языка для дошкольников «Живые сказки», выявило ряд предпочтений со стороны педагогов и родителей, использовавших данный ЦОО со своими воспитанниками и детьми. Визуальное сопровождение озвученного текста сказок (наличие многочисленных красочных иллюстраций и элементов анимации) было выделено как наиболее ценное и необходимое для введения или отработки новых слов, развития восприятия на слух, поддержки общей мотивации детей к работе с цифровыми ресурсами [12].

Среди характеристик ЦОО, востребованных среди педагогов и родителей, воспитывающих детей как в РФ, так и за ее пределами, также важно выделить *интерактивность* и элементы *геймификации*. Наблюдение и анализ за взаимодействием ребенка с цифровым обучающим объектом, а именно за работой на платформе онлайн-школы «Живые сказки», показали, что дети воспринимают виртуальных героев как живых «друзей», о жизни которых можно узнать из озвученных и ярко проиллюстрированных электронных книг.

Показательно, что дети реагировали на слова виртуальных друзей, отвечали на них вербально и невербально (жестами, улыбками). Более того, элементы геймификации, а именно система подсчета баллов и вознаграждение драгоценными камушками, на которые можно было «купить» одежду виртуальному герою (домовому), позволили усилить элемент игры, так важный для

обучения детей дошкольного возраста.

В целом, исследование показывает, что родители и педагоги ценят в цифровых ресурсах то, что они не могут найти в традиционных средствах (печатных книгах, настольных играх). Это, в первую очередь, аудиовизуальные, интерактивные, игровые и мотивационные характеристики ЦОО, см. рисунок 2.

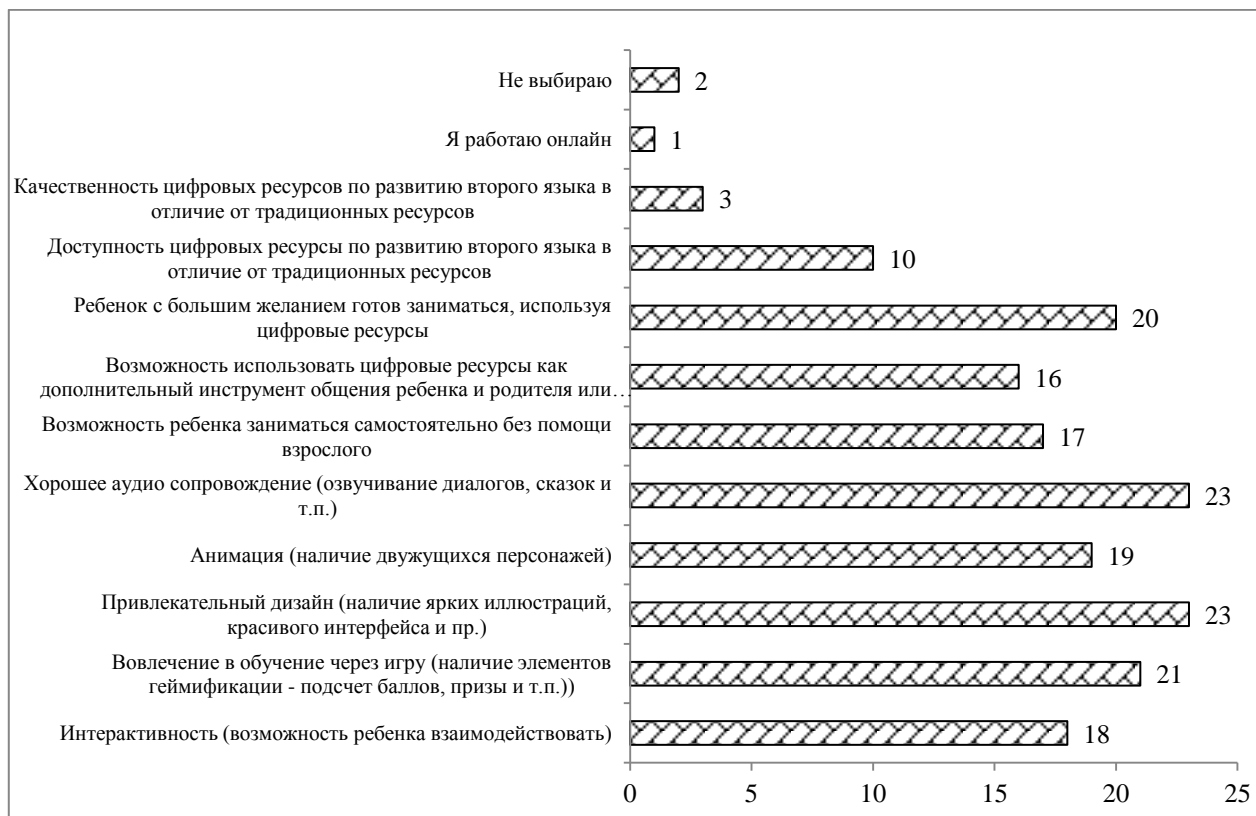


Рисунок 2. – Ответы на вопрос анкеты (январь 2021 г.) «Почему Вы выбираете цифровые ресурсы для развития второго языка? (можно выбрать несколько вариантов) (чел.)»

Если мультимодальные и интерактивные характеристики в целом приветствовались как российскими, так и зарубежными родителями и педагогами, то выбор ЦОО был обусловлен различиями в контексте обучения. Материалы исследования говорят о том, что педагоги и родители русского зарубежья предпочитают использовать аутентичные материалы (мультфильмы, песни, художественные книги для детей) и редко ищут электронные материалы, созданные специально для развития речи детей. По-видимому, это соответствует их представлению о развитии естественного билингвизма, при котором ребенок, даже проживая за пределами этнической родины, должен быть погружен в среду, максимально близкую к среде его российских сверстников. С другой стороны, педагоги в российских образовательных организациях заинтересованы в

цифровых ресурсах, которые максимально легко могут быть интегрированы в существующие обучающие программы, соответствующие принятым стандартам. Поскольку программы языкового развития обычно строятся по тематическому принципу («семья», «одежда», «еда»), то и электронные материалы по этим тематикам являются наиболее востребованными. Возможность использования электронного ресурса с достаточно большой группой детей и без необходимости выхода в Интернет также указывалась как важная характеристика ЦОО для его интеграции в программы детских садов полилингвальных регионов РФ.

*Развитие языковых навыков.* Исследования последних лет свидетельствуют о значительном потенциале цифровых ресурсов и технологий, применимых как для работы над отдельными языковыми навыками, так и для комплексного их

развития [13-15]. Видеозаписи занятий, интервью, а также последний опрос показали, что педагоги и родители детей-билингвов в первую очередь используют цифровые технологии для развития навыка аудирования и обогащения лексического запаса, см. рисунок 3. Кроме того, востребованными, особенно среди родителей и педагогов русского зарубежья, являются электронные материалы, способствующие расширению знаний о культуре страны – о знаменательных событиях и праздниках, истории, культурных артефактах, особенностях ежедневного быта обычных семей, проживающих в России. Вместе с тем, и педагоги российских детских дошкольных организаций с удовольствием используют материалы о культуре России, логично вписывающиеся в стандартную программу обучения дошкольников. В частности, в онлайн-школе «Живые сказки» педагоги использовали модули о Новом годе и Дне Победы, о видах жилища, характерных для

разных регионов Российской Федерации, о деревне и т.п.

Хотя навыки чтения и говорения были отмечены менее 50% респондентов анкеты 2021 года, см. рисунок 3, мы наблюдаем растущее понимание того, как можно использовать цифровые ресурсы в качестве стимулов для дальнейшего общения педагога с ребенком или детей между собой. В эпоху пандемии цифровые коммуникационные технологии (системы видеоконференцсвязи и т.п.) стали в некоторых случаях единственной возможностью проводить занятия с детьми. Материалы исследования, а также доклады на профильных конференциях, свидетельствуют о том, что хотя дистанционный формат не стал полноценной заменой живого общения, он позволил сохранить это общение в период локдаунов, а в некоторых случаях привлек на занятия по русскому языку новых детей, ранее не имевших возможность работать с педагогами по русскому языку.

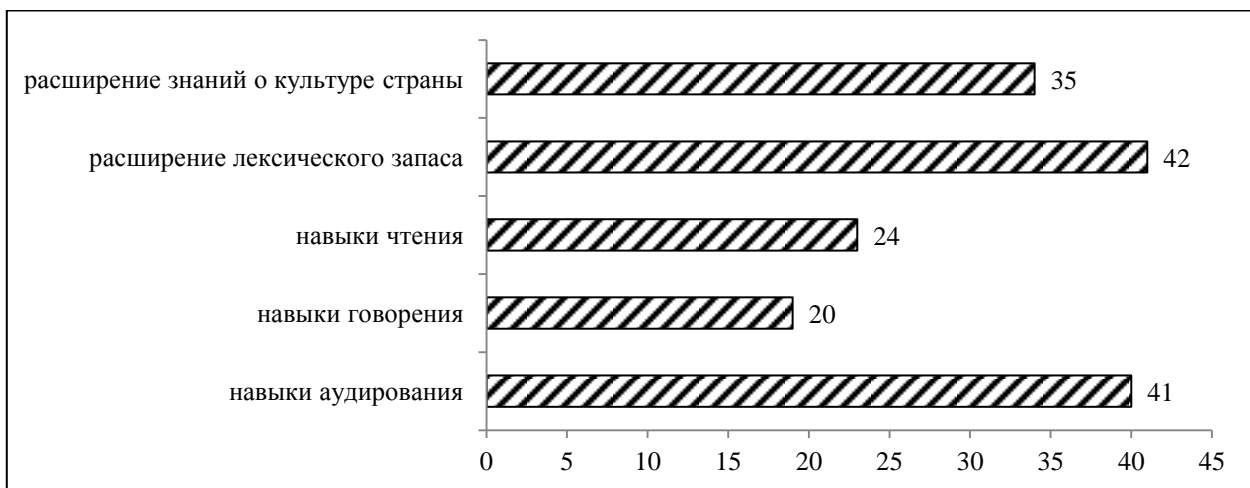


Рисунок 3. – Ответы на вопрос анкеты (январь 2021 г.) «Какие навыки и умения, на Ваш взгляд, можно развивать с помощью цифровых ресурсов? (можно выбрать несколько вариантов)» (чел.)

*Интеграция цифровых технологий.* С развитием технологий, созданием новых цифровых ресурсов и более активным их внедрением в образовательную среду детей дошкольного и младшего школьного возраста мы наблюдаем рост заинтересованности педагогов и родителей детей-билингвов в расширении знаний и навыков в области интеграции цифровых ресурсов в образовательные программы. Вместе с тем, наше исследование свидетельствует о том, что педагогам часто не хватает профессиональных компетенций в этом вопросе, что многие из них имеют весьма ограниченное понимание как возможностей цифровых технологий, так и способов и приемов их эффективного использования для развития

речевых навыков дошкольников. Наблюдения за занятиями, опросы и интервью с родителями, педагогами и администрацией детских образовательных учреждений показывают, что многие респонденты имеют недостаточно развитые ИКТ-компетенции, низкую осведомленность о существующих цифровых ресурсах по развитию русской речи, слабое представление о специфике взаимодействия ребенка с ЦОО и, зачастую, узкое понимание того, как использовать цифровые технологии для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в больших и малых группах, а также в индивидуальном формате.

Однако, самым весомым аргументом для того, чтобы притормозить знакомство и активное

использование цифровых технологий и ресурсов, является возраст детей, что наглядно демонстрируют ответы респондентов анкеты 2021 года, см. рисунок 4. Потенциальное негативное влияние цифровых технологий на развитие ребенка, особенно младше 5 лет, было отмечено как российскими, так и зарубежными педагогами и родителями. Вместе с тем, согласно результатам последнего опроса, лишь 33% (16 из 48 чел.) посчитали важным отметить неготовность детей использовать цифровые ресурсы в их возрасте как ключевой фактор, препятствующий использованию цифровых

ресурсов. Вторым существенным тормозом процесса интеграции ЦОО в программы речевого развития было выделено «отсутствие разработанной обучающей программы, где бы были прописаны рекомендованные ресурсы, технологии и методика интеграции цифровых ресурсов и технологии в процесс развития речи детей до 8 лет». 21% респондентов также отметили отсутствие хороших цифровых ресурсов для развития речи детей до 8 лет, а 16% не используют (или используют вынужденно) ЦОО вследствие своего личного убеждения в том, что этого не следует делать.

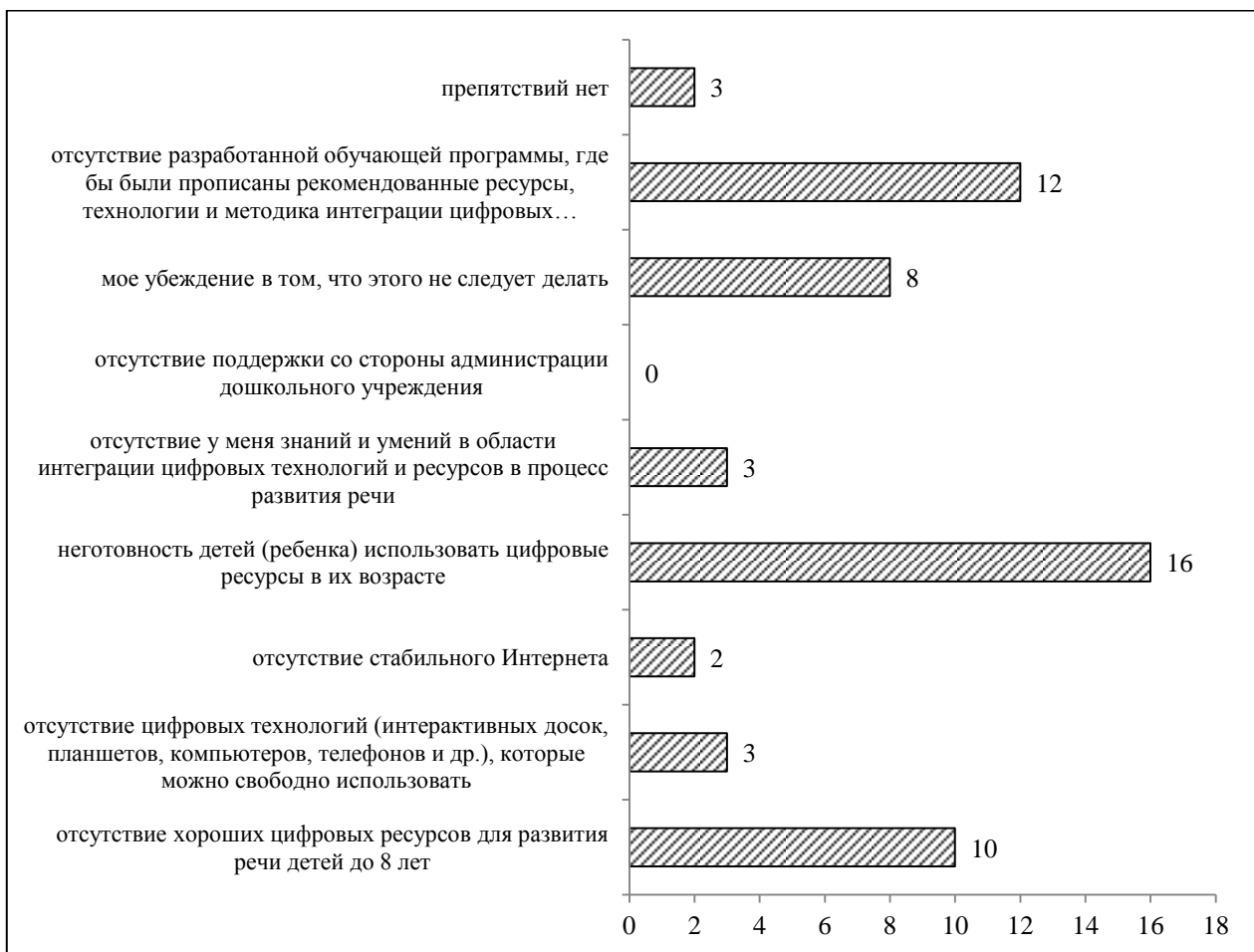


Рисунок 4. – Ответы на вопрос анкеты (январь 2021 г) «Что препятствует использованию цифровых ресурсов (вебсайтов, компьютерных и мобильных игр, аудио и видео материалов и др.) и цифровых технологий (интерактивных досок, планшетов, компьютеров, телефонов и др.) в целях развития русской речи детей (ребенка) до 8 лет (можно выбрать несколько вариантов ответов)?» (чел.)

Вместе с тем, исследование показывает, что опыт, педагогические компетенции, а иногда и профессиональное любопытство позволяют педагогам и родителям находить и апробировать новые приемы и модели интеграции цифровых технологий в образовательную траекторию ребенка-билингва. В частности, популярная сейчас в США технология «мейкерспейс» (от

англ. «пространство для создателей») получила новую интерпретацию, будучи использованной в тандеме с цифровыми ресурсами. Предполагающая конструирование (зачастую в коллаборации с другими детьми и с педагогом) каких-либо объектов руками, эта технология обучения позволяет педагогам найти баланс между так нужными в дошкольном возрасте

занятиями по развитию мелкой моторики и активностями, связанными с использованием цифровых ресурсов и технологий. Данные свидетельствуют о том, что когда «образовательная философия создателей» (перевод с англ. «philosophy of maker education») реализуется совместно с качественными ЦОО, педагоги могут получить действительно эффективный, увлекательный и методологически грамотный подход к обучению детей дошкольного и младшего школьного возраста, интересный для детей цифровой эпохи и дающий возможность педагогам внедрять цифровые технологии для стимулирования их физической и речевой активности, развития их воображения и творческих способностей [16].

*Принципы интеграции цифровых обучающих объектов.* Изучение литературы и эмпирические данные представленного исследования позволяют выделить важные принципы интеграции ЦОО, которые могут быть рекомендованы для рассмотрения родителями и педагогами, работающим над развитием речи детей дошкольного и раннего школьного возраста. Несомненно, целевые задачи дошкольных организаций и конкретных семей, когнитивные, психофизические и лингвистические потребности конкретного ребенка или группы детей и другие особенности контекста обучения будут определять выбор цифровых ресурсов и технологии их интеграции в программы обучения. Однако указанные ниже принципы могут служить основополагающими для создания индивидуальных траекторий обучения.

1. Необходимо исключить или существенно ограничить использование цифровых и интерактивных технологий для детей младше 2х лет. Допускается лимитированное использование – просмотр фотографий, совместные Скайп-звонки родственникам, совместный просмотр электронных детских книги, использование интерактивных игр под присмотром родителя.

2. Важно использовать цифровые технологии только тогда, когда это соответствует уровню развития ребенка, возрасту, потребностям, интересам, лингвистическим способностям и возможностям ребенка.

3. Технологии должны быть использованы для поддержки развития когнитивных и социальных способностей ребенка. Медиа-экран позволяет раздвинуть рамки непосредственного окружения ребенка и дать ему узнать и изучить животных, людей, природу, действия и места, которые недостижимы без использования цифровых технологий. Ребенок сам может документировать (фотографировать, записывать

на видео и диктофон) окружающий его мир и делиться этим миром с другими.

4. Необходимо учитывать критическую роль родителя (педагога) при взаимодействии ребенка с ЦОО. Важно создать богатую среду для речевого общения и использовать ЦОО как стимул для продуцирования речи. Необходимо создавать условия для сокращения неинтерактивного и пассивного общения с цифровыми технологиями, такими как сидение перед экраном телевизора.

5. Использование технологий должно быть активным, прикладным, увлекательным и мотивирующим, в целом повышающим самооценку ребенка и его желание обучаться.

6. Технологии должны способствовать совместной игре, просмотру, работе ребенка и воспитателя или детей между собой.

7. Технологии должны соединять виртуальную (цифровую) реальность и действительность, интегрировать физическую активность и виртуальную. Например, может быть поставлена задача сделать цифровые фотографии (видео или аудиозапись) предметов окружающей среды и рассказать о них. Рекомендуется также использование ЦОО в тандеме с технологией «мейкерспейс», при котором ребенок конструирует предметы, основываясь на стимулах, полученных из ЦОО (делает аппликацию или лепит героев электронных книг, конструирует книжку-малышку, озвучивая сам историю и т.д.)

8. Взаимодействие с цифровыми технологиями должно поддерживать креативность ребенка, его желание и необходимость играть и воображать.

9. Педагоги должны брать на себя ответственность за обучение родителей тому, как эффективно и правильно использовать цифровые ресурсы с ребенком, как делать взаимодействие с цифровыми технологиями безопасным, полезным, этичным, способствующим здоровому развитию ребенка, поддерживающим совместную деятельность ребенка и родителя.

10. Педагоги могут использовать цифровые технологии для мониторинга развития ребенка, в том числе речевого развития, и для информирования родителей о процессе развития их ребенка. Например, ребенок фотографирует и рассказывает о том, что он сделал и отправляет это родителям.

11. ЦОО должны поддерживать взаимодействие воспитателя и родителя, способствовать более тесной вовлеченности родителя в обучение и развитие ребенка, происходящее вне дома, и параллельное



вовлечение педагога в домашнее развитие своих подопечных.

12. Технологии – не замена традиционных средств, а лишь дополнение к ним. Конечная цель интеграции технологий – не в использовании цифровых ресурсов и девайсов, а в создании развивающей активной среды для ребенка, где цифровые технологии – это средства, а не самоцель.

*Заключение.* Нет сомнения в том, что COVID-19 стал толчком для переосмысления роли цифровых технологий в образовательном процессе. Хотя нам еще предстоит узнать, как изменится эта роль в постпандемический период, есть предположения, что многие из тех, кто вынужденно стал использовать ЦОО в образовании, в том числе в дошкольном, оставят

в своем арсенале педагога средства, приемы и технологии, которые они освоили в сложный период вынужденной изоляции. Дальнейшее развитие цифровых технологий, их расширяющееся вторжение в жизненное пространство и взрослых, и детей также не позволят нам вернуться в доцифровую эпоху, где живое общение было единственным способом развития устной речи ребенка, и «магия экрана» не была знакома обучающимся и их педагогам. Обозначенные вводные диктуют необходимость создания условий для качественных изменений в области использования цифровых технологий для развития детей, в том числе для развития русской речи детей-билингвов, проживающих в полилингвальных регионах РФ и за ее пределами.

### *Литература:*

1. Pison G. Which countries have the most immigrants? [Электронный ресурс] / G. Pison // World Economic Forum. – 2019. – Режим доступа: <https://www.weforum.org/reports>
2. Callahan R. M., Gándara P. C. The bilingual advantage: Language, literacy and the US labor market. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2014. – 320 с.
3. Pliatsikas C., Meteyard L., Verissimo J., DeLuca V., Shattuck K., Ullman, M.T. The effect of bilingualism on brain development from early childhood to young adulthood // Brain Structure and Function. – 2020. – 225. – С. 2131–2152. <https://doi.org/10.1007/s00429-020-02115-5>
4. DLL Joint Policy Statement (hhs.gov) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/dll-policy-statement-final.pdf>
5. Sadykova G., Vafina A., Kayumova A. Digital resources in the educational model for bi- and multilingual education of young Russian language learners [Электронный ресурс] / G. Sadykova, A. Vafina, A. Kayumova // EDULEARN19: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies. – 2019. – С. 2207-2212. – Режим доступа: <http://library.iated.org/view/SADYKOVA2019DIG>
6. Kheirkhah M., Cekaite A. Language Maintenance in a Multilingual Family: Informal Heritage Language Lessons in Parent-Child Interactions / M. Kheirkhah, A. Cekaite // Multilingua. – 2015. – № 34(3). – С. 319–346.
7. King K.A., Kendall A., Fogle, L. Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. / K.A. King, A. Kendall, L. Fogle // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2006. – № 9(6). – С. 695–712.
8. Каюмова А.Р., Садыкова Г.В., Халитова Л.К. Цифровые технологии как средство развития речи детей русского зарубежья / А.Р. Каюмова, Г.В. Садыкова, Л.К. Халитова // Казанская наука. – 2019. – № 12. – С. 165-169.
9. Sadykova G., Kayumova A., Vafina A. Living up to users' expectations: designing multimodal digital resources for young Russian learners [Электронный ресурс] / G. Sadykova, A. Kayumova, A. Vafina // EDULEARN18: 10th International Conference on Education and New Learning Technologies. – 2018. – С. 4769-4773. – Режим доступа: <https://library.iated.org/view/SADYKOVA2018LIV>
10. Meskill C, Sadykova G, Kayumova A. Mediating digital screens with very young emerging bilinguals / C. Meskill, G. Sadykova, A. Kayumova // Bilingual Research Journal. – 2020. – № 43(2) – С. 137–156.
11. Садыкова Г.В., Вафина А.Х., Каюмова А.Р. Электронные ресурсы для развития речи детей дошкольного возраста: исследование мнения родителей русского зарубежья / Г.В. Садыкова, А.Х. Вафина, А.Р. Каюмова // Русский язык и культура: взаимосвязи и взаимодействие / Материалы VI Международного педагогического форума. Сочи, Москва, 2-3 декабря 2019 г. – 2020. (в печати).
12. Kayumova A, Sadykova G. Implementing a multimodal online program for very young learners of Russian: Educators' perspective / A. Kayumova, G. Sadykova // Indonesian Journal of Applied Linguistics. – 2019. – № 9(1). – С. 1-13.
13. Segers E., Verhoeven L. Effects of vocabulary training by computer in kindergarten / E. Segers, L. Verhoeven // Journal of Computer Assisted Learning. – 2003. – № 19(4). – С. 557-566.
14. Segers E., Verhoeven L. Long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten / E. Segers, L. Verhoeven // Journal of Computer Assisted Learning. – 2005. – № 21(1). – С. 17-27.
15. Verdugo D., Belmonte A. Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish learners of English / D. Verdugo, A. Belmonte // Language Learning & Technology. – 2007. – № 11(1). – С. 87-101.

16. Khalitova L., Vafina A., Sadykova G. Bringing makerspace into digital environment: the case of pre-school bilingual Russian learners / L. Khalitova, A. Vafina, G.

Sadykova // Proceedings of ICERI2020 Conference 9th-10th November 2020. – 2020. – С.5237-5242.

### References:

1. Pison G. Which countries have the most immigrants? [Электронный ресурс] / G. Pison // World Economic Forum. – 2019. – Режим доступа: <https://www.weforum.org/reports>

2. Callahan R. M., Gándara P. C. The bilingual advantage: Language, literacy and the US labor market. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2014. – 320 c.

3. Pliatsikas C., Meteyard L., Verissimo J., DeLuca V., Shattuck K., Ullman, M.T. The effect of bilingualism on brain development from early childhood to young adulthood // Brain Structure and Function. – 2020. – 225. – С. 2131–2152. <https://doi.org/10.1007/s00429-020-02115-5>

4. DLL Joint Policy Statement (hhs.gov) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/dll-policy-statement-final.pdf>

5. Sadykova G., Vafina A., Kayumova A. Digital resources in the educational model for bi- and multilingual education of young Russian language learners [Электронный ресурс] / G. Sadykova, A. Vafina, A. Kayumova // EDULEARN19: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies. – 2019. – С. 2207-2212. – Режим доступа: <http://library.iated.org/view/SADYKOVA2019DIG>

6. Kheirkhah M., Cekaite A. Language Maintenance in a Multilingual Family: Informal Heritage Language Lessons in Parent-Child Interactions / M. Kheirkhah, A. Cekaite // Multilingua. – 2015. – № 34(3). – С. 319–346.

7. King K.A., Kendall A., Fogle, L. Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism / K.A. King, A. Kendall, L. Fogle // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2006. – № 9(6). – С. 695–712.

8. Kayumova A.R., Sadykova G.V., Khalitova L.K. Digital technologies as a means of developing the speech of children of the Russian diaspora / A.R. Kayumova, G.V. Sadykova, L.K. Khalitova // Kazan science. - 2019. - № 12. - S. 165-169.

9. Sadykova G., Kayumova A., Vafina A. Living up to users' expectations: designing multimodal digital

resources for young Russian learners / G. Sadykova, A. Kayumova, A. Vafina // EDULEARN18: 10th International Conference on Education and New Learning Technologies. – 2018. – P. 4769-4773. – From: <https://library.iated.org/view/SADYKOVA2018LIV>

10. Meskill C., Sadykova G., Kayumova A. Mediating digital screens with very young emerging bilinguals / C. Meskill, G. Sadykova, A. Kayumova // Bilingual Research Journal. – 2020. – № 43(2). – P. 137–156.

11. Sadykova G.V., Vafina A. Kh., Kayumova A.R. Electronic resources for the development of speech of preschool children: a study of the opinion of parents of the Russian diaspora // Russian language and culture: interrelationships and interaction: Proceedings of the VI International Pedagogical Forum. Sochi, Moscow, December 2-3, 2019-2020. (in print).

12. Kayumova A, Sadykova G. Implementing a multimodal online program for very young learners of Russian: Educators' perspective / A. Kayumova, G. Sadykova // Indonesian Journal of Applied Linguistics. – 2019. – 9(1) – P.1-13.

13. Segers E., Verhoeven L. Effects of vocabulary training by computer in kindergarten / E. Segers, L. Verhoeven // Journal of Computer Assisted Learning. – 2003. – № 19(4). – P. 557-566.

14. Segers E., Verhoeven L. Long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten / E. Segers, L. Verhoeven // Journal of Computer Assisted Learning. – 2005. – № 21(1). – P. 17-27.

15. Verdugo D., Belmonte A. Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish learners of English / D. Verdugo, A. Belmonte // Language Learning & Technology. – 2007. – № 11(1). – P. 87-101.

16. Khalitova L., Vafina A., Sadykova G. Bringing makerspace into digital environment: the case of pre-school bilingual Russian learners / L. Khalitova, A. Vafina, G. Sadykova // Proceedings of ICERI2020 Conference 9th-10th November 2020. – 2020. – P. 5237-5242.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

### Сведения об авторах:

**Садыкова Гульнара Васильевна** (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, PhD, доцент кафедры романо-германской филологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: [gsadykova2015@mail.ru](mailto:gsadykova2015@mail.ru)

**Каюмова Альбина Рамилевна** (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: [alb1980@yandex.ru](mailto:alb1980@yandex.ru)

## ПСИХОЛОГИЯ

### Педагогическая психология

УДК 159.922.7

#### Psychological conditions for the formation of self-regulation in primary school

#### Психологические условия развития саморегуляции в начальной школе

**Овечкина Е.А.**, Московский государственный психолого-педагогический университет, [ekatlina@gmail.com](mailto:ekatlina@gmail.com)

**Ovechkina E.**, Moscow State University of Psychology & Education, [ekatlina@gmail.com](mailto:ekatlina@gmail.com)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.025

**Ключевые слова:** саморегуляция, общение, коммуникация, организация совместной деятельности, второклассники.

**Keywords:** self-regulation, inter-course, communication, organization of joint activities, second graders.

**Аннотация.** Проблема выявления психологических условий развития саморегуляции является одной из ведущих проблем в психологии младшего школьника. В качестве условия развития саморегуляции рассматривается упорядочивание коммуникации в учебной деятельности. Обосновывается, что в процессе коммуникации и общения происходит организация совместной деятельности, связанная с уровнем саморегуляции. В работе представлена методика диагностики саморегуляции. Разработаны нормативы, и выявлены уровни выполнения предложенной методики второклассниками. Установлено наличие корреляции между смысловой полнотой рассказа и уровнем продуктивности в предложенной методике. Полученные результаты позволили подтвердить связь саморегуляции и коммуникации. В дальнейшем предложенный подход может быть использован для разработки программы, направленной на развитие саморегуляции.

**Abstract.** The problem of identifying psychological conditions for the development of self-regulation is one of the leading problems in the psychology at a primary-school student. The ordering of communication in educational activity is considered as a condition for the development of self-regulation. It is proved that in the process of intercourse and communication, there is an organization of joint activity associated with the level of self-regulation. The paper presents a methodic for diagnosing self-regulation. There were developed standards and identified levels of implementation of the proposed methodology by second graders. A correlation between the semantic completeness of the story and the level of productivity in the proposed method was found. The obtained results confirmed the inter-connection between self-regulation and communication. The proposed approach can be used to create a program aimed at developing self-regulation.

**Introduction.** Self-regulation is the ability to independently regulate activities and behavior. It is required throughout a person's life, and plays a special role in professional activity, and in extreme situations. The problem of self-regulation was studied by L.S. Vygotsky [4], S.L. Rubinstein [17], C.S Carver and M.F. Scheier [20] and many others. D.A. Leontiev indicated that the formation of the system of internal regulation is a prerequisite for the transformation of the individual to individuality [7]. V.I. Morosanova

defined self-regulation as a "Metaprocess that provides the self-organization of mental activity of humans as the subject of the actions, behavior, livelihood, and provides the integrity of his personality" [11, p.106].

The development of various activities requires a certain level of self-regulation. Self-regulation plays an important role in the development of educational activity of schoolchildren. Many authors noted that the initial stages of its formation during primary

school are the main ones [16]. There is a qualitative change in the social situation of development, and the social status of the child, when he enters the first grade, and his school life begins. He becomes a "student". In the child's life the most important psychological changes occur, requiring the formation of a new, higher level of self-regulation, because the volume of the studied material becomes larger, and the speed of its presentation becomes faster. A student has to regulate and organize his educational activity: to define and maintain the purpose of his work, to plan his actions, to implement them, to monitor and evaluate their implementation. The contradiction between these requirements and child's abilities determines the significance of the problem under study.

There is a significant number of studies of self-regulation at different levels of education (from pre-primary up to higher education) and studies that discuss the formation of self-regulation by means of a variety of disciplines (such as mathematics, foreign language) [3;15]. Another direction of research is the formation of self-regulation in children with various developmental features, such as autism [19]. There are studies of the communicative properties and stylistic features of teachers' self-regulation [10]. The communicative approach is used as a means of developing self-regulation through teaching students to communicate [9]. Several studies highlight various factors in the formation of self-regulation, among which communication is mentioned [6]. The existing studies emphasize the role of communication in the formation of self-regulation, which is the basis for successful education, but the mechanisms of this process are not disclosed. The attempt to consider the formation of self-regulation through the organization of communication in the educational activity of a primary school student determines the relevance of our approach.

Background of the issue. The variety of approaches to the definition and classification of self-regulation is described in the works of A.K. Bolotova and others [1]. O.Yu. Osadko describes two types of conscious self-regulation of activity: the activation self-regulation controls emotional states and functional systems of the body, and the organizational self-regulation controls the sequence of actions aimed at achieving the goal [14]. In this study, we are interested in self-regulation at the level of organizing actions within the framework of educational activity.

E.O. Smirnova, considering the problem of voluntariness and volition, identifies two approaches: from the standpoint of motivational conditioning of behavior and from the standpoint of conscious self-regulation of behavior. E.O. Smirnova considers voluntariness from the second position in the context

of mediated behavior and means of self-mastery [18]. L.S. Vygotsky pointed out that auxiliary means (speech) allow you to organize behavior, to control the behavior of another and your own. This is the essence of the process of voluntary regulation [4].

However, in modern linguistics, speech can be considered as a means of implementing communicative acts that actualize the meanings available to the communication partner [13].

A.V. Vdovichenko writes "devoid of communicative parameters, verbal facts lose the source of meaning formation, turn into an artificially created object of analysis" [2, p.56]. A.V. Vdovichenko considers communicative action as an actional phenomenon aimed at achieving changes in the external cognitive area. He defines actionality as the planning and implementation of certain transformations in the minds of the audience. In this way, the procedure of meaning formation in communication is an attempt to influence the speaker on the addressee.

P.Ya. Galperin pointed out, that a child learns to speak in a way that is understandable to another [5]. In this case, the internal side of the process is rebuilt. N.N. Nechaev notes when a speaker tries to achieve understanding of the addressee and uses new language means and new forms, he himself begins to understand more deeply [12].

Based on this, we consider communication (which in this case is synonymous with intercourse) as one of the psychological conditions for the development of self-regulation.

There are three sides in this intercourse: a communicative, perceptual and interactive side. The interactive aspect consists of the exchange of actions, the organization of interpersonal interaction. Interaction (interactive side), information exchange (communicative side), and relationships (perceptual side) are inextricably linked in intercourse and cannot be considered in isolation.

M.I. Lisina uses the concept of "communicative activity" along with the term "intercourse" [8]. Communication involves two-way activity: during communication a person initiatively influences his partner and at the same time perceives the influence of the other [8]. M.I. Lisina describes three functions of communication: 1) people's knowledge of each other, 2) the formation and development of interpersonal relationships and 3) the organization of joint activities. Communication as an organization of activity can include stimulating the actions of the partner, mutual coordination of actions, and changing the individual characteristics of the communication partner (such as aspirations and needs).

One of the aspects of communication is the management of the partner's actions (control,

correction, evaluation). The success of joint activities will be achieved by regulating the actions of the other in the process of communication. By regulating the actions of another, one's own actions is regulated, because regulation of the other's is impossible without prior "internal" regulation of oneself. The subject turns the means of communication to himself, and as a result he has a means of self-regulation. The regulation of the actions of the other, carried out in the process of communication, turns into self-regulation. It is a formation of ways of organizing one's own activity.

Thus, the features of the formation of self-regulation of a younger student can be identified with a special organization of communication in educational activity. For this purpose, an experimental study of the possibility of self-regulation of students and its connection with communication was conducted.

*Materials and methods of research.* 40 students of the second grade of a Moscow gymnasium took part in the study (among them 19 boys and 21 girls).

The "Patterns in triangles" method, expert assessment and the modified method "A story based on a series of pictures" were used.

The purpose of the developed method "Patterns in triangles" is to study the self-regulation of the younger student. Students received a form with printed triangles (35 figures in total). Within 5 minutes, students must invent and draw the maximum number of non-repeating patterns in triangles. Children must follow certain rules: 1) they need to use three lines in the pattern, and 2) each of these lines should touch the contours of the triangle. Only non-repeating patterns that correspond to these rules are taken into account in the evaluation of productivity. Successful completion is estimated with 1 point, and a half-repeat with 0.5 points (for example, if the child draws the same pattern in a mirror image in a row).

The level of self-regulation of children was assessed by teaching professionals. Teachers indicated that the children had a high, medium or low level of self-regulation.

The modified method "A story based on a series of plot pictures" allowed us to evaluate the ability of

children to make a detailed story, without missing key elements. In order to estimate the ability of children to compose the most understandable story, the assessment took into account the semantic completeness of the story.

*Results.* The IBM SPSS Statistics Subscription computer program was used to process the experimental data.

The data analysis showed that not all children are able to successfully complete the task "Patterns in triangles". The students' performance ranged from 1 to 26 points ( $M = 12.34$ ,  $SD = 6.60$ ). Obtained results were tested for the normality of the distribution and were confirmed by the Kolmogorov-Smirnov test ( $p > 0.05$ ). Accordingly, we assume that the distribution of the level of productivity in the method "Patterns in triangles" of second-graders is representative and corresponds to the distribution of values in the general population.

Results of the implementation were tested for empirical validity by an expert criterion. For this purpose, a correlation analysis (according to Spearman) of the productivity of the implementation of the "Patterns in triangles" and expert assessments of self-regulation was carried out ( $r = 0.359$ ;  $p < 0.05$ ). The results show that the indicator "Productivity" and the level of self-regulation observed by teachers are interrelated. Perhaps the low level of correlation is due to the fact that teachers did not distinguish between activation self-regulation.

At the next stage of the analysis, the results obtained using the "Patterns in Triangles" method were divided into levels of self-regulation development: "high" – the result is equal to or greater than the 75th percentile (more than 18 points); "medium" – the result lies between the 75th and 25th percentiles (from 7.1 to 18 points); "low" – the result is equal to or less than the 25th percentile (less than 7.1 points).

The analysis of the levels of self-regulation showed that most of the children have an average level of self-regulation, and about an equal number of children have a low and high level. The results are presented in table 1.

Table 1. – Levels of self-regulation development

The level of self-regulation	Low	Medium	High
Number of children (%)	25	47,5	27,5

In order to confirm the hypothesis that the features of the formation of self-regulation can be identified with a special organization of communication, the method "Composing a story based on a series of plot pictures" was used.

Traditionally, this method is used to diagnose speech. In our study this technique was used to develop the communicative process, based on the concepts of speech and communication outlined above. For this purpose, the children were asked not just to compose

a story. The story should help another person to understand what happened as accurately as possible. It was assumed that such instructions would make the task for children more interesting and more meaningful. The correlation analysis (according to Spearman) showed a high significance of the relationship between the productivity of the "Patterns in triangles" and the semantic completeness when composing a story ( $r=0.604$ ;  $p<0.01$ ).

Thus, we can assume that there is a connection between the child's ability to independently regulate their actions and the ability to compose a story without missing elements. It is planned to expand this research and the sample, and consider the links between self-regulation and its components and various communication parameters to further test the hypothesis. It is possible that this relationship will be non-linear. It is planned to develop a psychological and pedagogical development program that promotes the development of self-regulation through a special

organization of communication in educational activity in the future.

*Conclusion.* The analysis of the literature allows us to consider the formation of self-regulation of the younger student through the organization of communication in joint activity. The ability to stimulate the actions of the partner and mutual coordination of actions in the process of communication requires a certain level of self-regulation development. The results of diagnostics of self-regulation of primary school students showed that students differ in the level of implementation of the method. A correlation was found between the level of self-regulation revealed by the results of the "Patterns in triangles" method and the level of self-regulation observed by teachers. The conducted empirical research allows us to confirm the hypothesis that there is a connection between self-regulation and the communicative aspect of joint activity.

#### Литература:

1. Болотова А.К. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе / А.К. Болотова, М.М. Пурецкий // Культурно-историческая психология. - 2015. - Т. 11. - № 3. - С. 64-74.
2. Вдовиченко А.В. Разработка коммуникативной модели вербального процесса в условиях кризиса языковой модели: проект, смыслообразование, общение / А.В. Вдовиченко // Вопросы психолингвистики. - 2017. - № 2(32). - С. 50-61.
3. Винокурова М.А. Формирование саморегуляции дошкольников посредством адаптивных замещающих действий: сборник / М.А. Винокурова // Материалы Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». - 2016. - № 5. - С. 483-486.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. - М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. - 1136 с.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. - М.: «Книжный дом «Университет», 1999. - 332 с.
6. Инкина С.Г. Формирование готовности младших школьников к саморегуляции учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Г. Инкина. - Новокузнецк, 2012. - 25 с.
7. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. - 1989. - № 3. - С. 11-21.
8. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. - СПб.: Питер, 2009. - 320 с.
9. Локша О.М. Коммуникативный подход к развитию сферы саморегуляции студентов в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.М. Локша. - Калининград, 2002. - 206 с.
10. Моросанова В.И. Дифференциально-регуляторные основы педагогического взаимодействия учителя / В.И. Моросанова, Т.Г. Фомина // Психологическая наука и образование. - 2012. - № 2. - С. 94-102.
11. Моросанова В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход / В.И. Моросанова // Вопросы психологии. - 2011. - № 3. - С. 106-118.
12. Нечаев Н.Н. О возможности реинтеграции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева / Н.Н. Нечаев // Вопросы психологии. - 2018. - № 2. - С. 3-18.
13. Нечаев Н.Н. О новом подходе к языку и речевой деятельности в условиях цифровизации коммуникативных возможностей человека / Н.Н. Нечаев // Вопросы психологии. - 2019. - № 6. - С. 19-35.
14. Осадько О.Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.Ю. Осадько. - Киев, 1988. - 170 с.
15. Полянцева М.В. Формирование саморегуляции учебной деятельности школьников в процессе обучения математике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.В. Полянцева. - Самара, 2005. - 220 с.
16. Росина Н.Л. Формирование саморегуляции у младших школьников в учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.Л. Росина. - Нижний Новгород, 1998. - 150 с.
17. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. - М.: Издательство Академии Наук СССР, 1959. - 356 с.
18. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. - 1990. - № 3. - С. 49-58.
19. Binns A. Applying a Self-Regulation and Communication Framework to Autism Intervention / A.

Binns // Autism and Developmental Disorders. – 2019. - Vol. 17, no. 2. - Pp. 34-45.

20. Carver C. S., Scheier M. F. Self-regulation of action and affect / C.S. Carver, M.F. Scheier // Handbook

of self-regulation: Research, theory, and applications; K.D. Vohs & R.F. Baumeister (Eds.). – Guilford Press, 2011. - Pp. 3–21.

### References:

1. Bolotova A.K. Development of ideas of self-regulation in historical retrospective / A.K. Bolotova, M.M. Puretskii // Cultural-historical psychology. - 2015. - Vol. 11. - № 3. - Pp. 64-74.

2. Vdovichenko A.V. Development of the communicative model of the verbal process in the context of the crisis of the language model: project, meaning formation, communication / A.V. Vdovichenko // Questions of psycholinguistics. – 2017. - № 2(32). – Pp. 50-61.

3. Vinokurova M. A. Formation of self-regulation preschoolers through adaptive residual action / M.A. Vinokurova // Collection of materials of the Annual international scientific and practical conference "Education and training of young children". - 2016. - № 5. - Pp. 483-486.

4. Vygotsky L.S. The Psychology of human's development / L.S. Vygotsky. – M.: Publishing House "Sense"; Publishing House "Eksmo", 2005. – 1136 p.

5. Galperin P.Ya. Introduction to psychology / P.Ya. Galperin. - M.: "Book house "University", 1999. – 332 p.

6. Inkina S.G. Formation of readiness of younger school-children for self-regulation of educational activity: abstract dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / S.G. Inkina. - Novokuznetsk, 2012. - 25 p.

7. Leontiev D.A. Personality: man in the world and the world in man / D.A. Leontiev // Questions of psychology. - 1989. - № 3. - P. 11-21.

8. Lisina M.I. Formation of the child's personality in communication / M.I. Lisina. - St. - Petersburg: Piter, 2009. - 320 p.

9. Loksha O.M. Communicative approach to the development of the sphere of self-regulation of students in the learning process: dis ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / O.M. Loksha. – Kaliningrad, 2002. – 206 p.

10. Morosanova V.I. Differential-regulatory bases of pedagogical interaction of the teacher / V.I. Morosanova, T.G. Fomina // Psychological science and education. - 2012. - № 2. - Pp. 94-102.

11. Morosanova V.I. Development of the theory of conscious self-regulation: a differential approach / V.I. Morosanova // Questions of psychology. - 2011. - № 3. - P. 106-118.

12. Nechaev N.N. To the possibility of reintegrating the cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky and the theory of activity of A.N. Leontiev / N.N. Nechaev // Questions of psychology. - 2018. - № 2. - P. 3-18.

13. Nechaev N.N. On a new approach to language and speech activity in the conditions of digitalization of human communicative capabilities / N.N. Nechaev // Questions of Psychology. - 2019. – № 6. - P. 19-35.

14. Osadko O.Yu. Psychological features of the formation of the system of self-regulation of activity at younger school-children: dis. ... cand. psych. sciences: 19.00.07 / O.Yu. Osadko. – Kiev, 1988. - 170 p.

15. Polyantseva M.V. Formation of self-regulation of educational activity of school-children in the process of teaching mathematics: diss. ... cand. ped. sciences: 13.00.02 / M.V. Polyantseva. - Samara, 2005. - 220 p.

16. Rosina N.L. Formation of self-regulation at primary school students in educational activities: dis. ... cand. psych. sciences: 19.00.07 / N.L. Rosina. – Nizhny Novgorod, 1998. – 150 c.

17. Rubinshtein S.L. Principles and ways of psychology development / S.L. Rubinshtein. - M.: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1959. - 356 p.

18. Smirnova E.O. Development of will and arbitrariness in early ontogenesis / E.O. Smirnova // Questions of Psychology. - 1990. - № 3. - Pp. 49-58.

19. Binns A. Applying a Self-Regulation and Communication Framework to Autism Intervention / A. Binns // Autism and Developmental Disorders. – 2019. - Vol. 17. - № 2. - Pp. 34-45.

20. Carver C.S., Scheier M.F. Self-regulation of action and affect / C.S. Carver, M.F. Scheier // Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications; K.D. Vohs & R.F. Baumeister (Eds.). – Guilford Press, 2011. - Pp. 3–21.

19.00.07 – Педагогическая психология

### Сведения об авторе:

**Овечкина Екатерина Александровна** (г. Москва, Россия), аспирант, ФГБОУ ВО МГППУ, e-mail: ekatlina@gmail.com

УДК 159.9.07

## Воспитание толерантности и межкультурной коммуникации учащихся посредством изучения иностранного языка

### Upbringing tolerance and intercultural communication among students via means of learning a foreign language

**Шишигина Я.А.**, ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет, yanashishigina17@gmail.com

**Какадий И.И.**, ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет, kii606@mail.ru

**Shishigina Y.**, FGBOU VO Moscow State University of Psychology & Education, yanashishigina17@gmail.com

**Kakadiy I.**, FGBOU VO Moscow State University of Psychology & Education, kii606@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.026

**Ключевые слова:** толерантность, межкультурная коммуникация, учащиеся, иностранный язык, обучение, общение.

**Keywords:** tolerance, intercultural communication, students, foreign language, learning, communication.

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию основ воспитания толерантности и межкультурной коммуникации учащихся на уроках иностранного языка. Актуальность исследования воспитания толерантности и межкультурной коммуникации учащихся обусловлена общечеловеческой потребностью сохранения мира, взаимодействием с различными культурами и социально-экономической интеграцией России в мировое пространство. Путь к восприятию ценностей и культуры других народов лежит не только через понимание собственной неповторимости и достоинства нации, самосовершенствование, но и через желание и умение подрастающего поколения общаться с представителями других культур для взаимообогащения. Это возможно через открытость и диалог, уважение к различиям, утверждение толерантности во взаимоотношениях. Целью данной статьи является исследование возможностей повышения уровня толерантности и формирования способности к межкультурной коммуникации учащихся посредством занятий по иностранному языку. Авторами рассмотрены дефинитивные подходы к понятию толерантности. На основании проведенного эмпирического исследования в виде тестирования определены уровни сформированности толерантности и способности к межкультурной коммуникации учащихся средней общеобразовательной школы, предложена программа внеурочных занятий по английскому языку.

**Abstract.** The article is devoted to the study of the basics of tolerance education and intercultural communication among students in foreign language lessons. The relevance of the study of the education of tolerance and intercultural communication of students is due to the universal need to preserve peace, interaction with different cultures and socio-economic integration of Russia into the international environment. The path to the perception of the values and culture of other people lies not only through the understanding of their own uniqueness and dignity of the nation, self-improvement, but also through the desire and ability of the younger generation to communicate with representatives of other cultures for mutual enrichment. This is possible through openness and dialogue, respect for differences, and the establishment of tolerance in relationships. The purpose of this article is to study the possibilities of increasing the level of tolerance and the formation of the ability to cross-cultural communication among students via means of learning a foreign language. The authors consider definitive approaches to the concept of tolerance. Based on the conducted empirical research in the form of testing, the levels of tolerance formation and the ability to cross-cultural communication in secondary school students were determined, the program of the club of extracurricular activities in English is proposed.

**Введение.** Сегодня в мире, в частности в России, большое значение уделяется проблеме

воспитания молодежи, прежде всего, воспитания высоких моральных качеств; толерантности в



отношении к носителям разных языков и культур; привитие уважительного отношения к культуре, обычаям, традициям всех народов, населяющих страну; формирование высокой культуры межнациональных отношений; интеркультурного менталитета, восприимчивости к культурному плюрализму; выработка негативного отношения к любым формам насилия; активное предупреждение тенденций к выявлению деструктивного национализма, воспитание патриотизма; национального воспитания, направленного на осознание своего «культурного Я». В современном мире, когда расширяются экономические, образовательные, культурные границы, устанавливается тесное сотрудничество с другими странами и народами, перед педагогикой стоит задача воспитания высококультурной личности, развития моральных качеств, необходимых для диалога с представителями других культур на иностранном языке, понимания и уважения к культурным и коммуникационным различиям.

Толерантность являет собой некую интегративную способность личности воспринимать мысли, поведение другого человека, которые отличаются от ее собственных [4]. Сегодня проблема толерантности является предметом изучения различных наук, таких, как философия, история, культурология, социология, политология, этика, медицина, психология, педагогика и пр.

Отечественный исследователь Смирнова Ю.В. выделяет эволюционно-биологический, политический, нравственный, психологический и педагогический аспекты толерантности [13]. Кроме вышеупомянутых аспектов, также выделяется и коммуникационный, который предполагает изучение на уроках иностранного языка культуры, обычаев, традиций, ценностей, истории и особенностей носителей языка.

Павлова О.В. определяет толерантность как моральную черту личности, которая характеризует отношение к «Другому» как к свободной, равной личности, которое проявляется в добровольном и сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного определенными свойствами: как внешними (расовые, национальные особенности), так и внутренними (религия, традиции, нравственные предпочтения), настроенности на диалог и понимание, отказ от привилегии первого лица, признании и уважении права на отличие [8].

В педагогике толерантность — это терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям; терпимость к неблагоприятным эмоциональным

факторам; отсутствие или ослабление реагирования на неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию [9].

Психологическая наука трактует толерантность как отсутствие или ослабленную реакцию на определенный негативный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. Толерантность проявляется в повышении порога эмоционального реагирования на угрожающую ситуацию, а внешне — в выдержке, саморегуляции, способности долго выдерживать негативное воздействие без снижения адаптивных возможностей [14].

Следовательно, толерантность можно рассматривать как: интегративную характеристику личности, которая включает в себя знания, необходимые для осуществления толерантного взаимодействия, осознание собственного «Я», своей неповторимости и самобытности; результат терпимого, уважительного, с пониманием отношения к другому человеку как к равному; способность к компромиссу, преодолению противоречий, межкультурному диалогу при условии отсутствия стереотипов, предрассудков, предубеждений [7;11].

*Методология исследования.* С целью оценки уровня толерантности и умений реализации межкультурной коммуникации в рамках данной работы было проведено эмпирическое исследование посредством тестирования 50 учащихся 9 – 11 классов общеобразовательной школы с углубленным изучением английского языка. В данной школе обучаются дети – представители разных национальностей, что вызывает особую актуальность и целесообразность совершенствования программ, средств повышения уровня толерантности и межкультурной коммуникации среди учащихся. Тестирование состояло из двух методик: диагностического теста отношений Г.У. Кцовой-Солдатовой [6] и теста В.В. Бойко [2] для диагностики общей коммуникативной толерантности.

Организация тестирования предусматривала определение участников эксперимента, проведение инструктажа и обеспечение необходимыми материалами; ознакомление учащихся с целью, задачами и содержанием эксперимента; определение состояния сформированности межнациональной коммуникации и толерантности подростков.

Обучающимся было предложено 45 вопросов (для диагностики общей коммуникативной толерантности), разделенных на 9 блоков,

включающие в себя вопросы об уважении, терпимости, сотрудничестве, милосердии и доброте, о принятии индивидуальности других. Учащиеся оценивали каждый пункт от «0» до «3» баллов в зависимости от верности представленных суждений. Далее баллы суммировались. Так, нами были выделены уровни сформированности толерантности подростков (высокий, средний, низкий), и определены их показатели следующим образом:

1. Высокий уровень характеризуется четкостью представлений о толерантности, межкультурной коммуникации и взаимодействии; глубокими знаниями о качествах, которыми наделена толерантная личность и правилами этикета родной страны и других стран; потребность в общении с представителями другой культуры; умение хорошо различать общее и различное в культуре родной страны и других стран; умение осуществлять межкультурную коммуникацию на толерантной основе на английском языке. Данный уровень определяется количеством от «0» до «45» баллов.

2. Средний уровень – учащийся имеет общие представления о толерантности, межкультурной коммуникации; обнаруживает поверхностные знания о качествах, которыми наделена толерантная личность; недостаточно проявляет интерес к изучению социокультурной информации; не способен точно различать общее и различное в культуре родной страны и других стран; недостаточное умение использовать навыки межнациональной коммуникации на английском языке. Данный уровень определяется количеством от «46» до «85» баллов.

3. Низкий уровень – отсутствие представлений о толерантности, межкультурном взаимодействии, знаний о том, какими качествами обладает толерантная личность; незаинтересованность в толерантной коммуникации; отсутствие умений различать общее и различное в культуре родной страны и других стран; учащийся осуществляет межкультурную коммуникацию с соблюдением толерантного общения на родном языке или с применением английских слов (словосочетаний) в случае отсутствия понимания в общении с представителем другой культуры. Данный уровень определяется количеством от «86» до «125» баллов.

Анализ текущих программ преподавания английского языка в школе свидетельствует о том, что специально организованной работы по воспитанию межнациональной толерантности в школе не проводится. Воспитательная работа в школе не используется для воспитания межнациональной толерантности, хотя имеет мощный потенциал для работы в этом направлении. Посещенные уроки иностранного языка тоже показали, что учителя уделяют недостаточное количество внимания воспитанию у учащихся межнациональной толерантности; из-за непонимания и неуважения друг к другу у учащихся наблюдаются конфликтные ситуации.

*Анализ результатов исследования.* Результаты тестирования показали, что 16% исследуемых учащихся 9 – 11 классов (8 человек) имеют высокий уровень знаний о толерантности и способны реализовывать эффективное межкультурное общение; 72% (36 учеников) имеют средний уровень; 12% (6 учеников) имеют низкий уровень, см. рисунок 1.



Рисунок 1. – Уровни сформированности толерантности у опрошенных обучающихся

Часть подростков не понимает суть понятия «толерантность», не понимает разницы между понятиями «терпимость» и «толерантность», не знает, какие черты присущи толерантной

личности; значительная часть исследуемых не понимают таких понятий, как «идентичность», «идентификация», «национализм», «дискриминация» и др. Треть испытуемых (34%,

17 человек: 6 – с низким уровнем и 11 – со средним уровнем) показали неспособность четко изъяснять свои мысли на английском языке, не знают основных сведений о культуре и ценностях, истории и географии страны носителей изучаемого языка. Это объясняется тем, что специальная работа для усвоения подростками этих знаний не проводится, что актуализирует разработку специальных программ воспитания толерантности и знаний межкультурной коммуникации учащихся школы.

Итак, у подростков сформирован преимущественно средний уровень толерантности, что требует повышенного внимания научно-педагогических работников к улучшению воспитательной работы. На основе обобщения научных источников и результатов исследования нами определены следующие педагогические условия формирования межнациональной толерантности подростков:

- создание толерантной образовательно-воспитательной среды учебного заведения;
- активизация воспитательного потенциала классной и внеклассной работы;
- осуществление непосредственного общения с представителями других культур.

*Разработка программы внеурочных занятий.*  
В рамках данного исследования нами была составлена программа внеурочных занятий клуба по иностранному языку «ProblemSolvers» для учащихся старших классов и апробирована на базе общеобразовательной школы с углубленным изучением иностранных языков. В данной программе приняли участие учащиеся 9 – 11 классов в составе 50 человек, разделенные на 2 подгруппы.

При составлении программы внеурочных занятий клуба по иностранному языку использовались материалы Л.В. Анн [1], Ф. Бурнард [3], Н.И. Козлов [5], А.С. Прутченков [10], Р. Смид [12], М. Scannel [17], Е.Е. Scannel [16], J. Newstrom [15] и др.

Целями данного клуба являются воспитание

толерантных отношений, коррекция и профилактика конфликтных ситуаций у обучающихся 9 – 11 классов. Программа клуба рассчитана на 6 месяцев и состоит из 16 занятий (по 40 минут), которые разделены на 9 блоков: «знакомство», «толерантная личность», «различия», «коммуникация», «понимание конфликтов», «доверие», «сотрудничество», «управление эмоциями», «на будущее», см. таблицу 1. Методы и средства: беседы, игры, ролевые игры, игры-тренинги, дискуссии (на английском языке). По созданной программе рассчитано, что каждая игра, тренинг, упражнение и само занятие клуба заканчиваются рефлексией – обсуждением полученных результатов и испытанных эмоций. Некоторые задания и блоки программы могут быть использованы и во время классной работы на уроке английского языка.

В соответствии с целями клуба были выделены следующие задачи:

- развитие коммуникативных навыков участников;
- развитие толерантного отношения друг к другу, а так же к различным народам и культурам;
- знакомство участников со стратегиями эффективной коммуникации и создании бесконфликтных отношений;
- профилактика конфликтных ситуаций в поликультурном обществе;
- повышение мотивации к изучению иностранных языков.

Требования к проведению занятий клуба и необходимое оборудование: просторная аудитория, доступное пространство для проведения игр и тренингов, стулья и столы, материалы для рисования, подготовленные карточки и раздаточный материал для выполнения упражнений и заданий.

Мониторинг программы: сравнение результатов первичного и повторного тестирования.

Таблица 1. – План занятий по программе внеурочных занятий по иностранному языку «ProblemSolvers»

№	Методы и план работы	Задачи занятия
Блок 1. Знакомство (Getting to know)		
1	Беседа с участниками клуба. Игра «Снежный ком». Игра «Присядьте те, кто». Беседа – обсуждение необходимости существования клуба	Знакомство учащихся между собой. Формирование мотивации к совместной деятельности. Обсуждение целей клуба, основных задач и правил

Продолжение таблицы 1

№	Методы и план работы	Задачи занятия
Блок 2. Толерантная личность (I am tolerant)		
2	Семинар и обсуждение «Толерантная личность» Тренинг «Позитивный взгляд» («Positive Spin»)	Обсуждение значения понятий «толерантность», «толерантные отношения». Обсуждение влияния предвзятого мышления на отношения между людьми. Обсуждение значения понятия «дискриминация». Осознание важности толерантного поведения при взаимодействии с другими людьми
3	Просмотр видео и обсуждение понятия «дискриминация». Тренинг «Предвзятый пересказ истории» («Biased storytelling») Тренинг «Поставь себя на чужое место» («Walk in another`s shoes»)	
Блок 3. Различия (Diversity)		
4	Обсуждение понятия «стереотипы». Игра-тренинг «Зеркало на стене» («Mirror on the wall») Игра «Схожее и не похожее» («Common uncommon») Игра-тренинг «Различия важны» («Diversity Pays»)	Поиск сходств и различий между участниками. Осознание важности принятия различий между людьми. Воспитание принципов толерантности в молодежной среде. Выработка у учащихся осознанного выбора толерантности как основного принципа сосуществования разных человеческих групп в конкретном коллективе и в обществе в целом. Исследование стереотипов по отношению к различным группам людей, их проявления в жизни
5	Лекция - обсуждение «Мы все разные» (We are all different») Игра-тренинг «Внутри или снаружи?» («In or Out?»)	
6-7	Обсуждение культурных различий, понятия «традиции». Подготовка и выступление учащихся с мини-проектами о традициях и обычаях Англии и США	Воспитание уважения к различным культурам и национальностям, к их традициям. Ознакомление учащихся с традициями и обычаями Англии и США
8-9	Выступления желающих учащихся с презентацией об основных традициях и обычаях своей национальности	Ознакомление с традициями и культурой национальностей, представители которых посещают занятия клуба
Блок 4. Коммуникация (Communication)		
10	Игра «Я слушаю» («I am listening») Семинар о видах общения. Игра «Мимы» («Mimes»)	Знакомство с различными видами коммуникаций. Знакомство с вербальными и невербальными видами общения
Блок 5. Понимание конфликтов (Understanding the conflict)		
11	Беседа «Взгляд на конфликт» («Conflict Close-Up» Составление карты слов а тему «Конфликты» («Map of words»)	Знакомство с ключевыми словами, касающихся темы «конфликты». Поиск методов решения конфликтных ситуаций. Знакомство со способами решения конфликтных ситуаций
12	Просмотр видео и беседа о способах решения конфликтов. Разбор кейсов в виде ролевых мини-игр «Реакция на конфликт» («Responding to conflict»)	
Блок 6. Доверие (Trust)		
13	Знакомство с высказываниями известных психологов, философов и авторов о доверии, правде и лжи, об осуждении – «Слова мудрости» («Words of Wisdom»). Обсуждение. Игра «Две правды, одна ложь» («Two Truths and a Lie») Игра «Пять нравится и пять не нравится» («Five likes and five dislikes»)	Формирование умения доверять. Развитие группового сплочения
Блок 7. Сотрудничество (Collaboration)		
14	Игра «Собери историю» («Puzzle the story») Обсуждение принципов и правил работы в команде. Знакомство с ролями в команде. Игра «Башня» («Monumentum»)	Знакомство с терминами «сплочение», «работа в команде», «командообразование», «лидер». Формирование знаний о типах ролей в группе. Формирование навыков эффективного взаимодействия в группе. Научиться ценить свою и чужую индивидуальность

Продолжение таблицы 1

№	Методы и план работы	Задачи занятия
Блок 8. Управление эмоциями (Emotional Intelligence)		
15	Просмотр и обсуждение видео об эмоциях и их выражении. Игра «Моя маска» («My mask»). Игра «Сделай узел» («Knot It»)	Знакомство с различными видами выражений эмоций. Формирование понимания о важности проявления эмоций во время коммуникации. Научиться понимать проявления основных эмоций у других людей
Блок 9. На будущее (Perspective)		
16	Работа в группах: подготовка и презентация проектов – рекомендаций для реализации толерантного межкультурного общения	Подведение итогов клуба, проведение тестирования учащихся, принявших участие в клубе

*Анализ результатов повторного тестирования.* Повторное тестирование учащихся по методике В.В. Бойко [2] выявил, что уровень толерантности у многих учащихся значительно улучшился. Количество учащихся с высоким уровнем знаний о толерантности увеличилось на 40% (на 20 человек) и составляет

28 учащихся. Группа учащихся со средним уровнем толерантности уменьшилась на 32% (на 16 человек) и составляет 20 человек. Группа с низким уровнем уменьшилось на 8% (на 4 человека) и составляет всего 2 учащихся, см. рисунок 2.

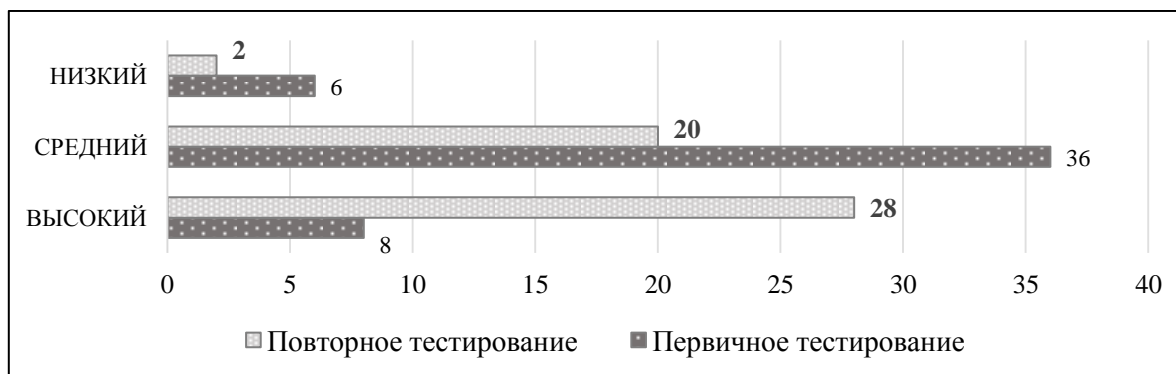


Рисунок 2. – Сравнение результатов первичного и повторного тестирования учащихся

Таким образом, внеурочные занятия по английскому языку познакомили участников клуба с понятиями «толерантность», «толерантная личность», «межкультурная коммуникация», «дискриминация», «конфликты» и др. Учащиеся осознали важность соблюдения правил этикета, толерантного общения; научились вежливо преподносить свои идеи и предложения во время групповой работы, дискуссий и обсуждений; научились слушать других участников клуба и уважительно относиться к противоположным точкам зрения.

*Заключение.* В ходе изучения иностранного языка должны быть рассмотрены следующие вопросы: понятие о культуре; язык как часть культуры, общение как основной вид человеческой деятельности; черты, которыми должен обладать собеседник; невербальные способы общения; стиль общения мужчин и женщин; речь и национальные черты; система

ценностей языка и культуры; национальные стереотипы.

Проанализировав проведенные занятия по программе клуба и полученные результаты повторного тестирования, мы сделали вывод, что занятия были эффективны в развитии толерантных отношений среди учащихся старших классов общеобразовательной школы. Учащиеся, принявшие участие в программе, были заинтересованы посещать встречи клуба, т.к. все занятия построены в игровой форме и включают в себя различные формы работы, а также способствуют развитию навыков устной речи на иностранном языке. Многие участники клуба стали близкими друзьями за время реализации клуба.

Таким образом, при реализации предложенной программы внеурочных занятий или ее частей на уроках, учащиеся смогут ознакомиться с социокультурной информацией,

расширять свои знания о межкультурном взаимодействии и толерантности, оценивать и разыгрывать различные ситуации, осваивать стратегии поведения, предусматривающие использование иностранного языка при

толерантном взаимодействии с представителями других культур, научиться соблюдать нормы и правила речевого поведения, формировать собственные взгляды и убеждения в отношении к толерантности.

### Литература:

1. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб., 2003.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. - М.: Филин, 1996. - 472 с.
3. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия / Ф. Бурнард. – СПб., 2001.
4. Виниченко В.А. Формирование межэтнической толерантности у старших школьников в процессе профильного обучения / В.А. Виниченко // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Амосова. - 2009. - Т. 6. - № 3. - С. 76-81.
5. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения / Н.И. Козлов. - Екатеринбург, 1998.
6. Кцоева-Солдатова Г.У. Диагностический тест отношений / Г.У. Кцоева-Солдатова // Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. - СПб., 2004. - С. 216–222.
7. Макова Л.Л. Воспитание толерантности в учебно-воспитательном процессе школы как путь к преодолению межличностных конфликтов подростков / Л.Л. Макова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 4. – С. 42-46.
8. Павлова О.В. Воспитание толерантности на уроках иностранного языка / О.В. Павлова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2019. - № 1. - С. 70-73.
9. Петренко М.А., Гречишкина А.С., Филина В.А. Воспитание толерантности на уроках иностранного языка в контексте технологии диалога культур / М.А. Петренко, А.С. Гречишкина, В.А. Филина // Инновационные технологии в науке и образовании. -

2016. - № 2(6). - С. 185-189.
10. Прутченков А.С. Социально психологический тренинг в школе / А.С. Прутченков. – М., 2001.
11. Сатымкулова А.К. Воспитание межэтнической толерантности на уроках иностранного языка / А.К. Сатымкулова // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. - 2019. - № 3(99). - С. 11-14.
12. Сמיד Р. Групповая работа с детьми и подростками / Р. Сמיד. - М., 2000.
13. Смирнова Ю.В. Воспитание межнациональной толерантности старшекласников в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.В. Смирнова; РГПУ им. А.И. Герцена. - Санкт-Петербург. - 2012. - 20 с.
14. Третьякова Е.Н. Толерантность как социокультурное качество личности молодого человека: научный журнал / Е.Н. Третьякова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. Сер.: Философия. - 2010. - № 3. - Т. 2. - С. 145–151.
15. Newstrom J., Scannell E. The Big Book of Team Building Games: Trust-Building Activities, Team Spirit Exercises, and Other Fun Things to Do // The McGraw-Hill Companies, Inc, 1st edition, 1997. - 238 p.
16. Scannell E.E., Scannell M. The big book of team motivating games // The McGraw-Hill Companies, Inc, 1st edition, 2009. - 224 p.
17. Scannell M. The Big Book of Conflict Resolution Games: Quick, Effective Activities to Improve Communication, Trust and Collaboration // The McGraw-Hill Companies, Inc, 2010 // The McGraw-Hill Companies, Inc, 1st edition, 2010. - 212 p.

### References:

1. Ann L.F. Psychological training with adolescents / L.F. Ann. - SPb., 2003.
2. Boyko V.V. The energy of emotions in communication: a look at yourself and others / V.V. Boyko. - M.: Filin, 1996. - 472 p.
3. Burnard F. Training of interpersonal interaction / F. Burnard. - SPb., 2001.
4. Vinichenko V.A. Formation of interethnic tolerance among older schoolchildren in the process of profile education / V.A. Vinichenko // Bulletin of the North-Eastern Federal University named after M.K. Amosov. - 2009. - Т. 6. - № 3. - S. 76-81.
5. Kozlov N.I. The best psychological games and exercises / N.I. Kozlov. - Yekaterinburg, 1998.
6. Ktsoeva-Soldatova G.U. Diagnostic test of relations / G.U. Ktsoeva-Soldatova // Psycho-diagnostic knowledge of professional activity. – St.-Pb., 2004. - S. 216–222.

7. Makova L.L. Upbringing of tolerance in the teaching and educational process of schools as a way to overcome interpersonal conflicts at adolescents / L.L. Makova // Bulletin of the Orenburg State University. - 2018. - № 4. - P. 42-46.
8. Pavlova O.V. Upbringing of tolerance at foreign language lessons / O.V. Pavlova // Actual problems of the humanities and natural sciences. - 2019. - № 1. - S. 70-73.
9. Petrenko M.A., Grechishkina A.S., Filina V.A. Upbringing of tolerance at foreign language lessons in the context of the technology of dialogue of cultures / M.A. Petrenko, A.S. Grechishkina, V.A. Filina // Innovative technologies in science and education. - 2016. - № 2(6). - S. 185-189.
10. Prutchenkov A.S. Socio-psychological training at school / A.S. Prutchenkov. - M., 2001.
11. Satymkulova A.K. Upbringing of interethnic tolerance in foreign language lessons / A.K. Satymkulova //

Bulletin of KNU named after J. Balasagyn. - 2019. - № 3(99). - S. 11-14.

12. Smid R. Group work with children and adolescents / R. Smid. - M., 2000.

13. Yu.V. Smirnova Education of interethnic tolerance at high school students: authoref. dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / Yu.V. Smirnova; Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. - St. Petersburg. - 2012. - 20 p.

14. Tretyakova E.N. Tolerance as a socio-cultural quality of a young person's personality: a scientific journal / E.N. Tretyakova // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. Ser.: Philosophy. - 2010. - № 3. - Т. 2. - P. 145-151.

15. Newstrom J., Scannell E. The Big Book of Team Building Games: Trust-Building Activities, Team Spirit Exercises, and Other Fun Things to Do // The McGraw-Hill Companies, Inc, 1st edition, 1997. - 238 p.

16. Scannell E.E., Scannell M. The big book of team motivating games // The McGraw-Hill Companies, Inc, 1st edition, 2009. - 224 p.

17. Scannell M. The Big Book of Conflict Resolution Games: Quick, Effective Activities to Improve Communication, Trust and Collaboration // The McGraw-Hill Companies, Inc, 2010 // The McGraw-Hill Companies, Inc, 1st edition, 2010. - 212 p.

19.00.07 – Педагогическая психология

*Сведения об авторах:*

**Шишигина Яна Александровна** (г. Москва, Россия), студент магистратуры, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», e-mail: yanashishigina17@gmail.com

**Какадий Игорь Иванович** (г. Москва, Россия), кандидат военных наук, доцент кафедры «Теория и практика управления», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», e-mail: kii606@mail.ru



УДК 316

## Психолого-педагогическое сопровождение формирования позитивной «Я-концепции» подростков с ограниченными возможностями здоровья

### Psychological and pedagogical support for the formation of a positive self-concept in adolescents with disabilities

**Сюкиев Д.Н.**, Калмыцкий государственный университет им.Б.Б. Городовикова, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, syukiev.dima@mail.ru

**Syukiev D.**, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikova, Chuvash state pedagogical university I. Yakovleva, syukiev.dima@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.027

**Ключевые слова:** личность, позитивная «Я-концепция», подростки, ограниченные возможности здоровья, спортивная деятельность, формирование.

**Keywords:** personality, positive self-concept, teenagers, disability, sports activity, formation.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена существованием противоречия между социально-обусловленной необходимостью формирования позитивной «Я-концепции» подростков, обеспечивающей их личностную готовность к саморазвитию, и недостаточной научной разработанностью методики ее формирования у подростков с ограниченными возможностями здоровья в процессе занятий спортом. Цель работы заключается в разработке эффективной методики формирования позитивной «Я-концепции» подростков с ограниченными возможностями здоровья в процессе занятий спортом. В работе раскрываются методы, методические приемы и средства формирования позитивной «Я-концепции» подростков с ограниченными возможностями здоровья в процессе соревновательной и тренировочной деятельности.

В статье приведены результаты двухлетнего педагогического эксперимента с участием экспериментальной (17 человек) и контрольной (21 человек) групп подростков. Доказано, что формирование позитивной «Я-концепции» подростков с ограниченными возможностями здоровья в процессе занятий спортом на основе реализации авторской методики обеспечивает существенный рост показателей развития познавательного и поведенческого компонентов позитивной «Я-концепции». Статья предназначена для учителей общеобразовательной школы и тренеров спортивных адаптивных школ, решающих задачи личностного развития подростков с ограниченными возможностями здоровья.

**Abstract.** The topicality of the article is due to the existence of a contradiction between the socially-conditioned need to form a positive self-concept in adolescents, ensuring their personal readiness for self-development, and insufficient scientific development of the method of its formation in adolescents with disabilities in the course of sports. The aim of the work is to develop an effective method of forming a positive I-concept in adolescents with disabilities in sports. The work reveals methods, methods and means of forming a positive self-concept in adolescents with disabilities in the process of competitive and training activities.

The article presents the results of a two-year pedagogical experiment involving experimental (17 people) and control (21 people) groups of adolescents. It has been proven that the formation of a positive I-concept in adolescents with disabilities in sports on the basis of the implementation of the author's method provides a significant increase in the development of cognitive and behavioral components of the positive I-concept. The article is intended for coaches of sports adaptive schools and teachers of secondary school, solving the problems of personal development of adolescents with disabilities.

**Введение.** В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается, что образование должно быть ориентировано на создание условий для самоопределения и самореализации личности [13]. Основным приоритетом педагогической

деятельности становится формирование позитивной «Я-концепции», обеспечивающей личностную готовность к саморазвитию [7;14]. Решение этой задачи особо значимо для подросткового возраста, на который приходится



период интенсивного личностного развития [1;5;12;14;15].

Существенный вклад в решение проблемы формирования позитивной «Я-концепции» личности внесли Р. Бернс [1], А. Маслоу [8], К. Роджерс [10], Э. Эриксон [14], которые в соответствии с идеями гуманистической психологии рассматривали человека как личность, способную при создании определенных условий к самопознанию, саморазвитию и самореализации. Большую роль сыграли исследования отечественных ученых в области самосознания [5;12;14].

Позитивная «Я-концепция» рассматривается исследователями как совокупность установок человека по отношению к своей личности, обусловленных знаниями о своем Я и эмоционально-чувственным отношением к себе и направленными на саморазвитие. В содержании позитивной «Я-концепции» выделяются три взаимодействующих компонента: познавательный (совокупность знаний о себе); эмоциональный (эмоциональное отношение к образу Я); поведенческий (готовность к преобразованию себя как личности).

В России в настоящее время насчитывается более полутора миллиона детей и подростков с ОВЗ (ОВЗ). Инвалидность создает специфическую ситуацию социального развития, что обуславливает качественное своеобразие формирования личности.

Одним из видов деятельности, создающих условия для формирования личности инвалидов, являются занятия спортом [2-4]: спортивная деятельность создает условия для саморазвития, самопознания, самопринятия в условиях сотрудничества и соперничества с другими ее участниками. Но стихийное самопознание и саморазвитие не всегда обеспечивают эффективную реализацию этих условий. Поэтому формирование позитивного образа своего Я через вовлечение в систематические занятия спортом предполагает организацию педагогических воздействий, направленных на создание у подростков более полного и точного представления об индивидуальном своеобразии своей личности, позитивного отношения к себе, уверенности в своих возможностях и смысложизненных ориентаций.

Таким образом, можно сделать заключение о существовании противоречия между социально-обусловленной необходимостью формирования позитивной «Я-концепции» подростков, обеспечивающей их личностную готовность к саморазвитию, и недостаточной научной

разработанностью методики ее формирования у подростков с ОВЗ в процессе занятий спортом.

Поэтому целью нашей работы является разработка и апробация программы педагогического сопровождения процесса формирования позитивной «Я-концепции» подростков с ОВЗ в процессе занятий спортом.

*Методология и методики исследования.* Методологической и теоретической основой исследования являются концептуальные положения системно-деятельностного, личностно-ориентированного и культурно-исторического подходов; работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные исследованию «Я-концепции» личности; современные знания о спорте как виде деятельности; педагогические теории формирования личности, труды в области теории и методики адаптивной физической культуры и спорта.

Для измерения показателей позитивной «Я-концепции» применялись методики психодиагностики. Для измерения показателей самооценки применялась методика Т. Дембо – С.Л. Рубинштейн, самоуважения и самопринятия – методика исследования самоотношения [9], уверенности в себе – тест В.Г. Ромека [11] смысложизненных ориентаций – методика СЖО [6].

*Результаты исследования.* Разработанная нами программа педагогического сопровождения формирования позитивной «Я-концепции» подростков с ОВЗ в процессе занятий спортом включала формы, методы, методические приемы и средства.

Использовались две формы организации спортивной деятельности, различающихся присущими им возможностями реализации процессов самопознания, самопринятия и саморазвития.

В условиях соревнования постоянно возникают эмоционально-насыщенные отношения соперничества и сотрудничества, подросток действует в атмосфере публичности. Поэтому формирование позитивной «Я-концепции» осуществлялось преимущественно в рамках системы «Я-другие», т.е. в процессе взаимодействия подростка с «другими» людьми (товарищами по спортивной команде, соперниками, тренерами, судьями, болельщиками).

На учебно-тренировочных занятиях основным фактором формирования позитивной «Я-концепции» выступало педагогическое взаимодействие с тренером и с товарищами по команде.

Самопознание, самопринятие и саморазвитие подростков осуществлялось в рамках системы «Я-другие». Выполнение физических упражнений позволяло при определенных условиях сформировать у подростков адекватную самооценку, позитивное эмоционально-ценностное отношение к себе и стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

*Методы воспитания*, как способы организации воздействия на процессы самопознания, самопринятия и саморазвития подростка со стороны других участников спортивной деятельности, подразделялись нами на две группы по критерию психологического механизма приобретения социального опыта:

– «сверху вниз»: способы прямого непосредственного обращения к сознанию (убеждение), подсознанию (прямое и косвенное внушение), чувству (личный пример), воле (метод требования);

– «снизу вверх»: способы опосредованного воздействия на сознание, чувство и волю через приобретение и обогащение в процессе деятельности в моделируемых тренером ситуациях опыта самопознания, самопринятия и саморазвития (метод практического упражнения).

В обоих случаях подросток занимал позицию активного субъекта самопознания, самопринятия и саморазвития. Поэтому воспитание включало в свое содержание процессы самовоспитания, которое осуществлялось методами «сверху вниз» (самоубеждение, самовнушение, самоподражание, самоприказ) и «снизу вверх» (метод организации самостоятельной творческой деятельности).

Нами применялись следующие методические приемы воздействия на формирование *познавательного и эмоционального компонентов* позитивной «Я-концепции» с использованием процессов *эмоциональной идентификации*: сравнение себя с «обобщенным другим»; характеристика личности другого; управляемая проекция; активизация субъектного опыта через перевоплощение; социально психологические тренинги.

1. *Сравнение себя с «обобщенным другим».* Сравнение себя с другими людьми в процессе общения позволяет сформировать адекватную самооценку. Данный методический прием реализовался в процессе выполнения подростком следующих заданий:

1) совместное выполнение одинаковых тренировочных заданий, результаты которого можно непосредственно сравнить или количественно измерить и оценить по определенной шкале;

2) совместное выполнение тренировочных заданий, предъявляющих высокие требования к различным сторонам спортивной подготовленности;

3) совместное выполнение тренировочных заданий игрового и соревновательного характера;

4) выполнение различных тренировочных заданий совместно со спортсменами различной спортивной квалификации, круг которых постоянно изменяется и расширяется;

5) участие в соревнованиях, различающихся по программе или по спортивной квалификации участников;

6) совместное выполнение тренировочных заданий в различном психическом состоянии;

7) совместная соревновательная и тренировочная деятельность со спортсменами референтной для подростка группы.

2. *Характеристика личности другого.* Характеризуя своих товарищей по мотивам занятий спортом, чертам характера, особенностям эмоционально-волевой сферы, темпераменту, способностям, спортивной подготовленности, подросток затем переносит эти характеристики на самого себя. Для реализации этого методического приема использовались следующие задания:

1) найти в личности своего друга позитивные и негативные черты характера;

2) определить альтернативные мотивы и внутренние преграды, ставшие причиной прекращению занятий спортом одним из его товарищей;

3) предположить, как будет вести себя его друг в жизненных ситуациях с конфликтным личностным смыслом;

4) определить иерархию наиболее значимых ценностных ориентаций у своего товарища по команде;

5) найти у своих товарищей по команде отрицательные качества; у тех, кто вызывает антипатию – положительные характеристики;

6) назвать, какие позитивные и отрицательные качества выделил бы тренер;

7) провести психологическое тестирование от себя и от своего товарища.

3. *Управляемая проекция.* Суть данного методического приема заключалась в том, чтобы направить отношение подростка к самому себе на другого человека так, чтобы сам характер этого чувства не изменился.

Применялись следующие задания:

1) подростку предлагалось ответить за товарища на ряд вопросов об особенностях отношения и поведения;

2) проекция образа собственного «Я». Подросток выполнял описание самого себя. Во

втором задании он описывал, каким, по его мнению, он воспринимается своими товарищами по команде.

4. *Активизация субъектного опыта через перевоплощение.* Подростку предлагалось:

- 1) представить себя в ситуации поражения и описать мысли и переживания;
- 2) вспомнить и описать состояние боевой готовности к соревнованию;
- 3) провести самооценку самочувствия, активности и настроения;

5. *Социально-психологические тренинги.* Участвуя в тренингах, подростки приобретали опыт выражения собственного отношения к другим и восприятия себя другими.

Для развития способности к самопознанию и самопринятию на основе *личностной рефлексии* использовались такие методические приемы, как: самонаблюдение, самоанализ, самоконтроль, самооценивание и самопрогнозирование процесса и результатов своей спортивной деятельности.

1. *Самонаблюдение* осуществлялось через определение и фиксацию в дневнике значимых событий своей спортивной жизни, в которых проявлялись особенности его познавательной и эмоционально-волевой сферы, его поведенческие и личностные характеристики.

2. *Самоанализ образа «Я».* Материалы самонаблюдения анализировались подростком для определения особенностей взаимосвязи своих личностных свойств и переживаемых психических состояний с поведением и спортивной деятельностью, причинно-следственных связей спортивных событий, своего поведения и деятельности в спорте и спортивных событий своей внутренней жизни. Самоанализ образа «Я» проводился через выполнение следующих заданий:

- 1) еженедельный письменный самоотчет с ответом на вопросы;
- 2) ежедневный самоотчет в виде дневника;
- 3) свободные самоописания в виде сочинений по методике «Кто я есть?» «Что я знаю о себе?», «Как я отношусь к себе?», «Как я оцениваю себя?»
- 4) организация общения реального и зеркального «Я»;
- 5) рисование, каким подросток видит себя в настоящем и в будущем (символическое моделирование);
- 6) «Автопортрет». Подростку предлагалось создать психологический автопортрет.

3. *Самоценивание* осуществлялось подростком на подсознательном уровне уже при выполнении приведенных выше заданий самонаблюдения и самоанализа. Суть следующей

группы заданий заключалась в направленном сознательном оценивании подростком отдельных характеристик образа «Я»:

1) «Контраргументы». Подростку предлагалось составить перечень своих недостатков и записать его на левой половине листа. Справа, напротив каждого недостатка следовало указать положительно качество или свойство, которое можно противопоставить данному недостатку. От подростка требовалось, опираясь на жизненный опыт, обосновать сформулированные контраргументы;

2) подростку предлагалось ознакомиться со списком прилагательных, относящихся к различным характеристикам личности и распределить их на три группы с учетом их личностной значимости: те, которые радуют, которые безразличны и которые не нравятся.

4. *Самопринятие* как методический прием применялся для развития у подростка способности к безусловному принятию своего «Я» в целом на фоне осознания присущих ему негативных качеств. Для решения этой задачи подросткам предлагались следующие задания:

1) осознание противоположных сторон образа «Я». Задание состояло в отыскании подростком в положительной характеристике личности ее слабых сторон и, наоборот, в отрицательной – положительных сторон.

2) упражнения на позитивное мышление заключались в задании говорить о себе одобрительно;

3) «Комплименты». Подросткам предлагалось осуществить обмен комплиментами с товарищами в процессе совместной соревновательной и тренировочной деятельности.

Формирование *поведенческого компонента* позитивной «Я-концепции» проводилось через управление состоянием и поведением подростка в различных ситуациях спортивной деятельности через формирование и стабилизацию системы его отношений к саморазвитию.

Для формирования установки на саморазвитие на уровнях внешнего самоутверждения (в системе «Я–другие») и самосовершенствования (в системе «Я–Я») нами применялись следующие методические приемы.

1. *Создание ситуации достижения успеха.* В процессе спортивной деятельности моделировались ситуации, в которых каждый подросток имел возможность проявить себя как успешный человек в сравнении с другими и с самим собой в прошлом при выполнении определенного тренировочного или соревновательного упражнения. Предлагаемые подросткам задания были оптимальными по

трудности; достигаемые подростком результаты были количественно измеряемыми и оцениваемыми в рамках принятой социально-нормативной шкалы. Относительно успешные результаты представлялись в системе «Я-другие» через афиширование в социальном окружении.

2. *Формирование жизненной перспективы* в виде системы оперативных, промежуточных и отдаленных личностно-значимых целей спортивной деятельности (целей самосовершенствования) осуществлялось нами на основе процессов самопрогнозирования.

3. *Моделирование ситуаций с конфликтным смыслом.* Формирование установки на саморазвитие осуществлялось на основе моделирования в процессе учебно-тренировочной и соревновательной деятельности ситуаций с конфликтным личностным смыслом, в которой одной стороной конфликта выступало стремление к достижению успеха и мотив самосовершенствования, а другой стороной – различного рода внутренние преграды (страх, другие мотивы, физическая нагрузка и т.п.).

4. *Организация мотивационных тренингов причинных схем и личностной причинности.* Тренинг причинных схем был направлен на внутреннее принятие подростком такой причинной схемы, при которой отсутствие успеха, неудача объясняются недостаточностью собственных усилий, а не влиянием внешних факторов и внутреннего фактора «способности». Тренинг личностной причинности предусматривал формирование у подростка убеждения в том, что причиной спортивных успехов и неудач является только он сам, развитие способностей к целеобразованию, планированию своего поведения и самоанализу.

5. *Самоободрение и самопоощрение* за каждый шаг в направлении к запланированной цели. Применение этого методического приема стимулировало процессы самопознания: подростки обращали внимание на достигаемые ими результаты спортивной деятельности, оценивали их в сравнении с результатами других участников (в системе «Я-другие» и своими прежними результатами (в системе «Я-Я»). Самоободрение и самопоощрение, сформулированное в вербализованной форме, оказывало такое же воздействие, как и слова тренера, способствуя повышению самооценки, самоуважения и уверенности в себе, закреплению и дальнейшему развитию установки на саморазвитие.

6. *Ознакомление с приемами психической самозащиты.* Применение этого приема помогает подростку принять себя таким, какой он есть в

реальности, со всеми присущими ему недостатками, не прибегая к психической самозащите.

Для апробации эффективности разработанной нами методики формирования позитивной «Я-концепции» подростков с ОВЗ в процессе занятий спортом нами был проведен педагогический эксперимент с участием двух групп подростков с нарушенным зрением, которым на момент его начала было 14 лет. Эксперимент проводился с сентября 2016 года по май 2018 года.

Полностью программу эксперимента выполнили 38 человек. Контрольную группу (КГ) составили 21 учащийся спортивной адаптивной школы г. Чебоксары, экспериментальную группу (ЭГ) – 17 учащихся спортивно-адаптивной школы г. Элиста Республики Калмыкия. Стаж занятий спортом подростков обеих групп составлял от 1 до 2 лет. Спортивная деятельность подростков ЭГ была организована с учетом разработанной нами программы педагогического сопровождения процесса формирования позитивной «Я-концепции».

Установлено, что в начале эксперимента контрольная и экспериментальная группы были относительно однородными по показателям развития позитивной «Я-концепции».

Сравнительный анализ этих показателей после эксперимента выявил, что подростки ЭГ имели преимущество в показателях *самооценки реального «Я»* – 6,80 против 5,11 балла. Они отличались также более высокими показателями *самооценки идеального «Я»* (9,21 против 8,30 балла). У них наблюдался в сравнении с подростками КГ относительно *низкий уровень притязаний* в целом (2,41 против 3,18 балла). Это говорит скорее об адекватности их уровня притязаний, нежели об их заниженном уровне.

Показатели другого критерия познавательного компонента позитивной «Я-концепции» – самоуважения, у подростков обеих групп после педагогического эксперимента существенно не различались. Также не было выявлено существенных различий в показателях аутосимпатии, характеризующих уровень развития эмоционального компонента позитивной «Я-концепции».

Подростки ЭГ отличались более высоким уровнем развития поведенческого компонента позитивной «Я-концепции»: у них наблюдались более высокие показатели сформированности смысло-жизненных ориентаций и уверенности в себе.

*Заключение.* Педагогическое сопровождение формирования позитивной «Я-концепции» проводится нами через организацию

соревновательной и тренировочной деятельности подростков. Организация воспитательных воздействий на процессы самопознания, самопринятия и саморазвития подростка осуществляется с использованием: методов прямого непосредственного обращения к сознанию (убеждение), подсознанию (прямое и косвенное внушение), чувству (личный пример), воле (метод требования); методов опосредованного воздействия на сознание, чувство и волю через приобретение и обогащение в процессе деятельности в моделируемых тренером ситуациях опыта самопознания, самопринятия и саморазвития (метод практического упражнения).

Эти методы реализуются через методические приемы воздействия на развитие процессов самопознания и самопринятия с использованием процесса эмоциональной идентификации: сравнение себя с «обобщенным другим»; характеристика личности другого; управляемая проекция; активизация субъектного опыта через перевоплощение; социально психологические тренинги. Развитие процессов самопознания и самопринятия с использованием личностной рефлексии осуществляется с применением таких методических приемов, как: самонаблюдение; самоанализ; самоконтроль, самооценивание и

самопрогнозирование результатов своей спортивной деятельности.

Для формирования установки на саморазвитие с использованием процессов самопринятия и самопрогнозирования применяются следующие методические приемы: создание ситуации достижения успеха; формирование жизненной перспективы; моделирование ситуаций с конфликтным смыслом; организация мотивационных тренингов; самоободрение и самоощереение; ознакомление с приемами психической самозащиты. В качестве средств реализации этих методических приемов выступают различные виды учебных заданий.

Экспериментально установлено, что разработанная нами программа педагогического сопровождения формирования позитивной «Я-концепции» подростков с ОВЗ в процессе занятий спортом обеспечивает существенный рост показателей развития *познавательного* (самооценка реального и идеального «Я») и *поведенческого* (уверенность в себе и СЖО) компонентов позитивной «Я-концепции».

Статья предназначена для тренеров спортивных адаптивных школ и учителей физической культуры, решающих задачи физического воспитания подростков с ОВЗ.

### Литература:

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Брискин Ю.А. Адаптивный спорт / Ю.А. Брискин, С.П. Евсеев, А.В. Передерий. – М.: Советский спорт, 2010. – 316 с.
3. Дмитриев В.С. Сборник материалов к лекциям по физической культуре и спорту инвалидов / В.С. Дмитриев, А.В. Сахно. – М.: Просвещение, 2010. – 232 с.
4. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура: учебное пособие / С.П. Евсеев, Л.В. Шапкина. – М.: Издательство Советский спорт, 2010. – 240 с.
5. Кон И.С. Проблема «Я» в психологии. Психология самосознания / И.С. Кон. – Самара: БАХРАХ М, 2007. – 327 с.
6. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2006. – 18 с.
7. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учебное пособие / В.Г. Маралов. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2016. – 400 с.
9. Пантелеев С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантелеев, В.В. Столин // Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. – М., 1989. – С. 166-172.
10. Роджерс К. Взгляд на психологию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – 480 с.
11. Ромек В.Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.Г. Ромек. – Ростов н/Д., 1997. – 23 с.
12. Столин В.В. Уровни и единицы самосознания: хрестоматия / В.В. Столин // Психология самосознания. – Самара: БАХРАХ М, 2007. – С. 155-189.
13. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
14. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Воронеж, 1996. – 512 с.
15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

**References:**

1. Burns R. Development I-concept and parenting / R. Burns. - M.: Progress, 1986. - 422 s.
2. Briskin R.A. Adaptive Sport / Yuri A. Briskin, S.P. Evseev, A.V. Perederi. - M.: Soviet sport, 2010. - 316 s.
3. Dmitriev V.S. Collection of materials for lectures on physical culture and sports of disabled people / V.S. Dmitriev, A.V. Sakhno. M.: Enlightenment, 2010. - 232 s.
4. Evseev S.P. Adaptive Physical Culture: Teaching Manual /S.P. Evseev, L.V. Shapkov. M.: Soviet Sports Publishing House, 2010. - 240 s.
5. Cohn I.S. The problem of "I" in psychology. Psychology of Self-Awareness / I.S. Cohn. - Samara: BAHRAH M, 2007. - 327 s.
6. Leontiev D.A. Test of meaning of life orientations (SJO)/D.A. Leontiev. - 2nd ed. - M.: Meaning, 2006. - 18 s.
7. Maralov V.G. Basics of Self-cognition and Self-Development: Teaching Manual / V.G. Maralov. - M.: Academy, 2004. - 256 s.
8. Maslow A. Motivation and Personality / A. Maslow. St. -Petersburg.: Peter, 2016. - 400 s.
9. Panteleyev S.R. Method of Self-Relationship Research / S.R. Panteleyev, V.V. Stolin // Psychodiagnosis Practice. Specific psycho-diagnostic techniques. - M., 1989. - S. 166-172.
10. Rogers C. A vision on psychology. Becoming a man / C. Rogers. - M.: Progress; Unvers, 1994. - 480 s.
11. Romek V.G. Self-confidence as a socio-psychological characteristic of the personality: autoref. dis. ... cand. psychol. sciences: 19.00.07 / V.G. Romek. - Rostov n/D., 1997. - 23 s.
12. Stolin V.V. Levels and Self-Awareness Units: textbooks / V.V. Stolin // Psychology of Self-Awareness. - Samara: BAHRAH M, 2007. - S. 155-189.
13. Federal law of the Russian Federation dated December 29, 2012 N 273-Fz "On Education in the Russian Federation" (Electronic Resource). - Access mode: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
14. Feldstein, D.I. Psychology of a Developing Personality / D.I. Feldstein. - M.; Voronezh, 1996. - 512 s.
15. Erickson E. Identity: Youth and Crisis / E. Erickson. - M.: Progress, 1996. - 344 s.

19.00.07 – Педагогическая психология

**Сведения об авторе:**

**Сюкиев Дмитрий Николаевич** (г. Элиста, Россия), кафедра физического воспитания и медико-биологических дисциплин, Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова, старший преподаватель кафедры физической культуры, соискатель кафедры гуманитарных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, e-mail: [syukiev.dima@mail.ru](mailto:syukiev.dima@mail.ru)



УДК 159.9

## Исследование возможности коррекции выраженности модуса бытия студентов-медиков

### Study of the possibility of correcting the severity of the mode of being in medical students

Герасимова Т.В., ЧУ ОО ВО «Медицинский университет «Реавиз», ul.h2015@yandex.ru

Устюжанинова Е.Н., СФ ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет, psylu@mail.ru

Gerasimova T., "Medical University "Reaviz", ul.h2015@yandex.ru

Ustyuzhaninova E., Samara Branch of the Moscow City Pedagogical University, psylu@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.028

**Ключевые слова:** модус бытия, модус обладания, прогрессивный мотивационный профиль, регрессивный мотивационный профиль, профессионально важные качества, студенты-медики.

**Keywords:** mode of being, mode of having, progressive motivational profile, regressive motivational profile, professionally-important qualities, medical students.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью формирования ценностных ориентации личности студентов-медиков для их эффективной профессиональной деятельности. Цель статьи заключается в исследовании возможности коррекции выраженности модуса бытия будущих врачей. Проведенное авторами исследование личностно-мотивационных компонент профессионально важных качеств студентов-медиков, проведенный анализ литературных источников позволили прийти к выводу, что успешность профессиональной деятельности врачей связана с наличием модуса бытия. В статье проводится анализ выраженности модусов бытия и обладания у студентов лечебного, стоматологического факультетов и профессиональных медицинских работников, динамика рассматриваемых показателей в процессе обучения. Произведено теоретическое обоснование и диагностика значимых для развития модуса бытия характеристик. Выявлены корреляционные связи между психодиагностическими показателями модусов. Определены личностно-мотивационные характеристики студентов с высоким модусом бытия. Полученные авторами закономерности позволили создать программу по снижению показателей модуса обладания и повышению показателей модуса бытия. Статья предназначена для работников системы медицинского и другого гуманитарного образования.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the need to form the value orientations of the personality of medical students for their efficient professional activity. The purpose of the article is to study the possibility of correcting the severity of the mode of being at future doctors. The study of the personal-motivational components of the professionally important qualities of medical students conducted by the authors, the analysis of literary sources led to the conclusion that the success of the professional activity of doctors is associated with the presence of a mode of being. The article analyzes the severity of the modes of being and possession among students of medical, dental faculties and professional medical workers, the dynamics of the considered indicators in the learning process. The theoretical substantiation and diagnostics of characteristics that are significant for the development of the mode of being have been carried out. Revealed correlation links between psycho-diagnostic indicators of modes. The personal and motivational characteristics of students with a high mode of being have been determined. The regularities obtained by the authors made it possible to create a program to reduce the indices of the mode of possession and increase the indices of the mode of being. The article is intended for workers in the system of medical and other humanitarian education.

**Введение.** Современная наука призвана формировать ценностные ориентации личности, её доминанты, модусы, установки. Особенно актуально это для вузов, выпускники которых в

своей профессиональной деятельности будут работать в модели «человек – человек» [2]. В современных условиях необходимо развивать не только технократическое мышление, но и

гуманитарное. На наш взгляд, ведущую роль в процессе передачи этического знания должны играть гуманитарные науки.

Для медицинских работников очень важными являются биоэтические установки. Любая медицинская специальность формируется, исходя из моральных оснований, имеет моральное значение и наполнена моральным смыслом. В статье [4] мы представили результаты исследования личностно мотивационных компонент ПВК у студентов-медиков 2 факультетов: факультета стоматологического и факультета лечебное дело в динамике: от первого до 5 курса. Нами было установлено, что в процессе обучения на различных факультетах и курсах у студентов не наблюдается устойчивой картины формирования и развития личностно мотивационных компонент ПВК будущего врача.

*Материалы и методы исследования.* Мы теоретически обосновали и продиагностировали ряд значимых для развития модуса бытия характеристик [4]. К ним мы отнесли следующие характеристики: саморегуляция (Опросник

Моросановой В.И.), ценности и их соотношение с доступностью (Методика Фанталовой Е.), интернальность (опросник УСК Бажина Е.Ф., Голынкиной Е.А., Эткинда Л.М.), качества самоактуализирующейся личности (САТ Шостром Э.), эмпатия (методика Бойко В.В.), установки личности в мотивационно-потребностной сфере (методика Потемкина О.Ф.), учебная мотивация студентов (методика Реана А.А, Якунина В.А. в модификации Бадмаевой Н.Ц.).

*Результаты исследования.* Дальнейшие глубокие исследования проблемы подготовки медицинских работников привели нас к принятию убеждения Агеевой Н.А. о том, что способность эффективно общаться с пациентами присуща в большей степени тем врачам, которые живут в модусе «Бытия» в противоположность модусу «Обладания» (Э. Фромм) [1]. Проведенное нами исследование показало, что выраженность модусов бытия и обладания у студентов 1 и 5 курсов медицинского университета представляется следующим образом, см. рисунок 1.

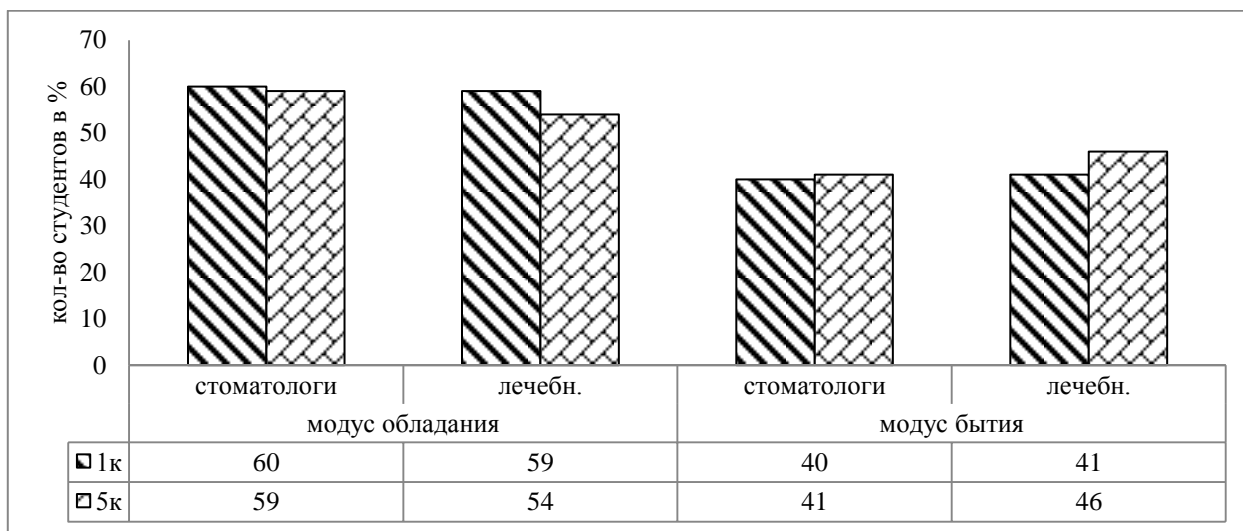


Рисунок 1. – Выраженность модусов бытия (сумма мотивов общественной и творческой активности и общественной полезности) и обладания (сумма мотивов поддержания жизнеобеспечения, социального статуса и комфорта) в выборке испытуемых 1 курса и 5 курсов (методика В. Мильмана)

Группа мотивов (Д, ДР, ОД) в тесте Мильмана определяется как личностно развивающая или производительная тенденция, мотивы общей активности, творческой активности и социальной полезности, составляющие в своей основе ряд самоактуализации, или то, что Маслоу обозначает как потребности «роста». В значительной степени в этих группах отражаются те способы существования человека, которые Э.Фромм определяет как модус бытия.

Как видно из рисунка 1, модус бытия во всех 4 группах (1 и 5 курсы студентов факультета стоматологии и лечебного дела) в меньшей степени выражен в сравнении с модусом обладания. Модус бытия встречается меньше чем у половины студентов.

По мнению Э.Фромма, новый способ существования – бытие – может возникнуть лишь тогда, когда происходит отказ от обладания. «Быть» – значит отказаться от своего эгоцентризма и себялюбия [10].



При дальнейшем анализе данных, полученных по методике В. Мильмана, нами установлены усредненные мотивационные профили у студентов.

*Прогрессивный* мотивационный профиль личности (когда  $(Д+ДР+ОД) - (П+К+С) \geq 5$ ) баллов встречается у 4% стоматологов и 5% лечебников 1 курса. Этот тип часто встречается у лиц, добившихся успеха в учебе.

*Регрессивный* профиль противоположен прогрессивному. Он отличается превышением общего уровня мотивов поддержания над развивающими мотивами  $((П+К+С) \geq (Д+ДР+ОД))$ . Встречается часто у плохо успевающих учащихся. Таких среди студентов тоже не много (соответственно 4% и 3%).

Методом Фишера мы установили, у студентов 1 курса преобладает модус обладания над модусом бытия, т.е. на первом курсе обучения значимо чаще встречаются студенты с преобладанием модуса обладания (60%) над модусом бытия (40%) –  $\varphi^*=3,5$ . Аналогичный результат получен и при расчете различий у студентов-лечебников ( $\varphi^*=3,5$ ).

При расчете различий в возможной динамике показателя модуса бытия у студентов лечебного факультета (с 41% на 1 курсе до 46% на 5 курсе)  $\varphi^*(\text{леч.1-5к}) = (\varphi_1 - \varphi_5) \times \sqrt{(n_1 \times n_5) / (n_1 + n_5)} = 0,64$  – статистических различий не установлено.

Проведенное нами исследование тех же показателей у профессионалов на стадии

мастерства (обследовались специалисты высшей категории, из них 20 стоматологов и 20 человек лечебного профиля) показало, что в 30% случаев встречается прогрессивный мотивационный профиль личности. Он характеризуется более высоким уровнем развивающих мотивов в сравнении с мотивами поддержания:  $(Д+ДР+ОД) - (П+К+С) \geq 5$  баллов. У 60% профессионалов это различие  $\geq 1$  балла. Такой тип характерен для лиц, добившихся успеха в работе (учебе), свойственен личности с социально направленной позицией.

Регрессивный профиль среди профессионалов отсутствует.

При помощи критерия Фишера мы определили, что среди профессионалов-стоматологов чаще встречаются профессионалы с преобладанием модуса бытия (65%), чем с модусом обладания (35%) –  $\varphi^*=2,3$ . У профессионалов лечебного профиля 70% – с модусом бытия и 30% с модусом обладания, что также позволяет утверждать об установлении значимых различий –  $\varphi^*=2,7$ .

В сравнении со студентами-стоматологами (41%) (рисунок 2) пятого курса обучения значимо чаще встречаются профессионалы с преобладанием модуса бытия (65%) –  $\varphi^*=2,1$ . Среди профессионалов лечебного профиля (70%) также чаще, чем у 5 курса (46%) встречаются с преобладанием модуса бытия ( $\varphi^*=2,1$ ).

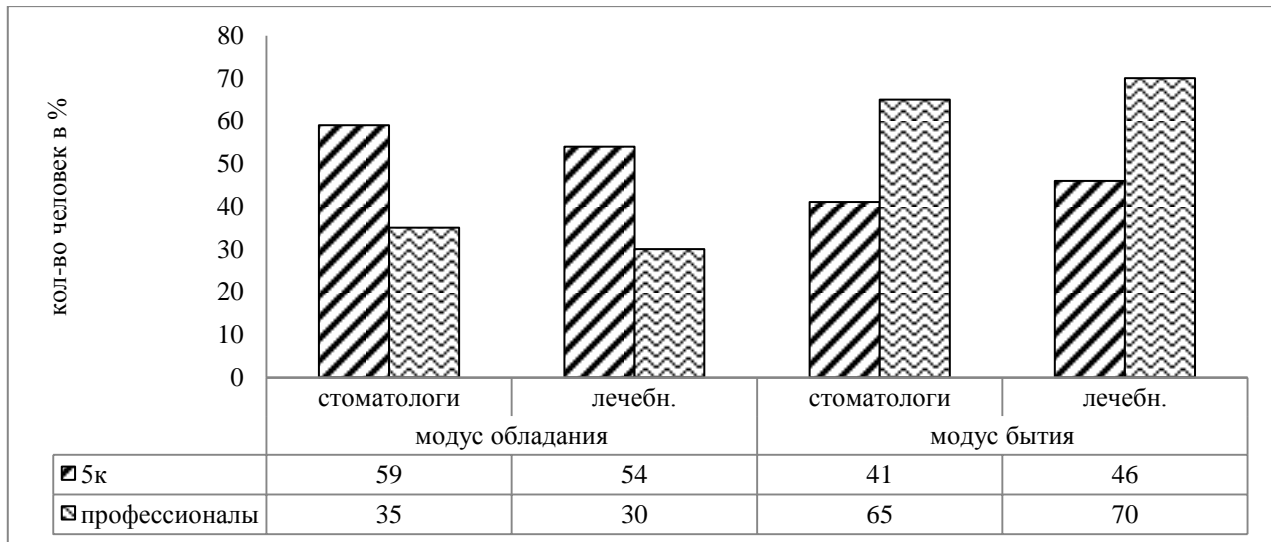


Рисунок 2. – Выраженность модусов бытия и обладания в выборках испытуемых студентов 5 курсов и профессиональных медицинских работников (методика В. Мильмана)

Этот факт вызывает осознание важности развития этого качества у студентов-медиков. Перед нами встал вопрос о том, какие характеристики необходимо корректировать у студентов, чтобы добиться положительного

изменения в структуре «модус бытия – модус обладания» у студентов-медиков.

Для решения этой проблемы мы исследовали сопряженные с этими важнейшими качествами ряд важных для профессиональной деятельности

медицинского работника особенностей студентов.

Современные исследования профессионального становления личности ведутся на основе личностно-деятельностного подхода, учитывающего единство мотивационно-потребностной и операционной сфер учебно-профессиональной и собственно профессиональной деятельности [7]. Эта общая позиция конкретизируется в следующем. Участвуя сначала в учебно-профессиональной, а затем и в профессиональной деятельности, студент не только приобретает адекватные представления о своей профессии и о собственных возможностях, но и активно развивает их. Развиваясь как субъект профессиональной деятельности и формируя отношение к себе как к специалисту, он развивается как личность [3;9]. Профессиональное становление – это большая часть онтогенеза человека, являющаяся составной частью общего развития личности и охватывающая период с начала формирования профессиональных намерений и до завершения профессиональной жизни [5].

Ядром профессионального становления, по мнению Зеера Э.Ф., принято считать взаимодействие личности и профессии. В процессе освоения профессии и особенно выполнения профессиональной деятельности

происходят структурные изменения и в личности работника, и в структуре самой деятельности, т.е. профессионализация личности, приводит к изменению характера и содержания профессии [6].

Профессиональное становление на современном рынке труда, предъявляющем новые высокие требования к будущим профессионалам, во многом зависит от системы психологического сопровождения в той профессиональной среде, в которой будущий специалист формируется, развивается и реализует свой интеллектуальный, творческий и социальный потенциалы [8].

Для составления программы психологического сопровождения по коррекции неконтролируемого процесса динамики мотивационно-личностных особенностей студентов-медиков необходимо глубоко проанализировать полученные результаты. Поэтому исследованные нами характеристики мы подвергли факторному анализу с целью выявления структуры корреляционных связей полученных психодиагностических показателей.

Факторный анализ психодиагностических показателей с Varimax вращением проведен в программе SPSS – 17. В таблице 1 выборочно представлены коэффициенты факторной матрицы.

Таблица 1. – Выборочные коэффициенты матрицы факторизации показателей мотивационно-личностных особенностей студентов

Показатели психодиагностики	Фактор 1	Фактор 2
Планирование	0,502	
Оценивание результатов		0,498
Сумма саморегуляция	0,531	
Ценность «счастливая семейная жизнь»	0,436	
Ценность «познание»		0,425
Ценность «здоровье»		0,406
Ценность «любовь»	0,420	
ВЛК «материально-обеспеченная жизнь»		- 0,459
Интернальность в производственных отношениях	0,615	
Гибкость поведения (с.а.)		0,439
Познавательные способности (с.а.)	0,434	
Креативность (с.а.)	0,556	
Проникающая способность в эмпатии (э)	0,389	
Идентификация (э)		0,391
Эмпатия	0,412	
Установка на эгоизм		- 0,444
Установка на труд	0,531	
Установка на процесс	0,467	
Учебно-познавательные мотивы	0,451	
Мотивация избегания		- 0, 512
Мотивы творческой самореализации	0,404	
Модус бытия (Р)	0,597	
Модус обладания (Р)		- 0,534

При анализе факторной матрицы мы ограничились двумя первыми факторами, внесшими дисперсионный вклад: 1 фактор – 25%, второй 15%. Дальнейшие факторы взаимосвязи оказались мало значимыми для выполнения поставленной нами цели.

Анализируемый нами первый фактор свидетельствует о том, что с ростом баллов по шкале «интернальность в производственных отношениях» (самая высокая нагрузка  $R = 0,615$ ) растут баллы по шкалам: «планирование» (0,502), сумма саморегуляция (0,531), ценность «счастливая семейная жизнь» (0,436), ценность «любовь» (0,42), познавательные способности (с.а.) (0,434), креативность (с.а.) (0,556), проникающая способность в эмпатии (э) (0,389), эмпатия (0,412), установка на труд (0,531), установка на процесс (0,467), учебно-познавательные мотивы (0,451), мотивы творческой самореализации (0,404), модус бытия (р) (0,597).

По второму фактору мы определили, что со снижением баллов по модусу обладания (-0,534) растут баллы по шкалам: оценивание результатов (0,498), ценность «здоровье» (0,406), ценность «познание» (0,425), ВЛК «материально-обеспеченная жизнь» (-0,459), гибкость поведения (с.а.) (0,439), идентификация (э) (0,391); и снижаются баллы по шкалам: установка на эгоизм (-0,444), мотивация избегания (-0,512).

*Заключение.* Таким образом, студентов с высоким показателем модуса бытия будут характеризовать следующие особенности: сформированная потребность в осознанном планировании деятельности, гибкость и адекватность реагирования на изменение условий, осознанность выдвижения и достижения цели. Они способны при высокой мотивации достижения сформировать стиль саморегуляции, позволяющий компенсировать влияние характерологических и личностных особенностей, препятствующих достижению цели; легко овладевают новыми видами активности, уверенно чувствуют себя в незнакомых ситуациях. В иерархии ценностей у них высокий рейтинг ценностей «любовь» и «счастливая семейная жизнь», а также высоко стремление к приобретению знаний об окружающем мире. Направленность их личности

нацелена на развитие креативности. Студентам с высоким показателем модуса бытия свойственно такое проявление коммуникативных свойств, которое способствует созданию атмосферы доверительности и открытости, развитый уровень эмпатии. Такие студенты ориентированы на труд и его одобрение со стороны окружающих, на получение новых знаний, учебных навыков, способов регуляции учебной работы, стремятся к наиболее полному выявлению и развитию собственных способностей к их реализации, их отличает творческий подход к решению задач.

Для студентов с низким модусом обладания свойственны развитая и адекватная самооценка, сформированные и устойчивые субъективные критерии оценивания результатов. Они адекватно оценивают рассогласование полученных результатов, нацеленных на деятельность, а так же причины, приведшие к рассогласованию. При этом они гибко адаптируются к изменению условий. На высоких рейтинговых местах у данных студентов располагаются ценности «познание», «здоровье», а также снижается внутриличностный конфликт в сфере «материально-обеспеченная жизнь». Поведение отличается гибкостью в различных ситуациях, гибкостью применения стандартных оценок, принципов. Высокие баллы по шкале «идентификация» у таких студентов свидетельствуют об их умении понимать другого человека на основе сопереживаний, об умении поставить себя на место другого. В основе показателя идентификация лежат: гибкость и подвижность эмоций, легкость, способность к подражанию. Снижение модуса обладания приводит к тому, что снижается сосредоточенность исключительно на своих личных интересах. При принятии решений студенты уже не столь сильно учитывают то, как последствия этих решений отразятся на них лично. Низкие показатели модуса обладания у студентов приводят и к снижению уровня мотива на неудачу.

Полученные нами закономерности позволили разработать программу по снижению показателей модуса обладания и повышению показателей модуса бытия. В дальнейших публикациях мы обсудим результативность занятий со студентами по этой программе.

### *Литература:*

1. Агеева Н.А. Этический аспект проблемы взаимоотношения врача и пациента / Н.А. Агеева // Гуманитарные и социальные науки. - 2012. - № 5.
2. Адзиев Р.С. Необходимость в управляемом формировании профессионально важных

психологических качеств личности будущего медика / Р.С. Адзиев // Молодой ученый. – 2019. – № 43. – С. 223-225.

3. Васильков А.М., Василькова А.П. Формирование и развитие профессиональных качеств

врачей / А.М. Васильков, А.П. Василькова. – СПб., 2001.

4. Герасимова Т.В., Устюжанинова Е.Н. Проблемы теории и практики современной науки / Т.В. Герасимова, Е.Н. Устюжанинова // Материалы Международной научно-практической конференции 20 ноября 2020 (г. Нефтекамск, Башкортостан). - 2019. – С. 704-716.

5. Долгова В.И., Шаяхметова В.К. Инвариантность профессионально важных качеств: монография / В.И. Долгова, В.К. Шаяхметова. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. – 314 с.

6. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект, 2003. – 336 с.

7. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. - М.: Академия, 2001.

8. Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя: учеб. пособие для практ. психологов / Л.М. Митина; Кемер. обл. ин-т усовершенствования учителей, Психол. ин-т Рос. акад. образования. - Кемерово: Кемер. облИУУ, 1996. - 49 с.

9. Соловьева С.Л. Индивидуально-психологические особенности личности врача / С.Л. Соловьева. – СПб.: ОУВПО СПбГМА им. И.И. Мечникова, 2001.

10. Фромм Э. Иметь или быть / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1990. – 115 с.

### References:

1. Ageeva N.A. Ethical aspect of the problem of the relationship between a doctor and a patient / N.A. Ageeva // Humanities and Social Sciences. - 2012. - № 5.

2. Adzhev R.S. The need for a controlled formation of professionally-important psychological qualities of the personality of the future physician / R.S. Adzhev // Young scientist. - 2019. - № 43. - S. 223-225.

3. Vasilkov A.M., Vasilkova A.P. Formation and development of professional qualities of the doctors / A.M. Vasilkov, A.P. Vasilkova. - SPb., 2001.

4. Gerasimova T.V., Ustyuzhaninova E.N. Problems of the theory and practice of modern science / T.V. Gerasimova, E.N. Ustyuzhaninova // Materials of the International Scientific and Practical Conference dated on November 20, 2020 (Neftekamsk, Bashkortostan). - 2019. - S. 704-716.

5. Dolgova V.I., Shayakhmetova V.K. Invariance of professionally important qualities: monograph / V.I.

Dolgov, V.K. Shayakhmetova. - Chelyabinsk: LLC Publishing House RECPOL, 2009. - 314 p.

6. Zeer E.F. Psychology of professions: a textbook for university students / E.F. Zeer. - M.: Academic Project, 2003. - 336 p.

7. Pryazhnikov N.S., Pryazhnikova E.Yu. Psychology of labor and human dignity / N.S. Pryazhnikov, E.Yu. Pryazhnikova. - M.: Academy, 2001.

8. Mitina L.M. Psychological diagnostics of the teacher's communicative abilities: manual for practicing psychologists / L.M. Mitina; Kemer. region Institute of Improvement of Teachers, Psychol. Institute Ros. acad. education. - Kemerovo: Kemer. oblИУУ, 1996. - 49 p.

9. Solovyova S.L. Individual and psychological characteristics of a doctor's personality / S.L. Solovyov. – St.-Pb.: OUVPO SPbGMA im. I.I. Mechnikov, 2001.

10. Fromm E. To have or to be / E. Fromm. - M.: Progress, 1990. - 115 p.

19.00.07 – Педагогическая психология

### Сведения об авторах:

**Герасимова Татьяна Владимировна** (г. Самара, Россия), старший преподаватель кафедры реабилитологии и сестринского дела, Частное учреждение образовательная организация высшего образования «Медицинский университет «Реавиз», e-mail: ul.h2015@yandex.ru

**Устюжанинова Елена Николаевна** (г. Самара, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования, Московский городской педагогический университет, e-mail: psyly@mail.ru

УДК 159.9.07

## Дистанционное обучение в вузе как трудная жизненная ситуация для студентов заочного отделения

### Distance learning at a university as a difficult life situation for correspondence students

**Шерешкова Е.А.**, Шадринский государственный педагогический университет, [elenashereshkova@mail.ru](mailto:elenashereshkova@mail.ru)

**Спицына О.А.**, Шадринский государственный педагогический университет, [wadik-010472@yandex.ru](mailto:wadik-010472@yandex.ru)

**Shereshkova E.**, Shadrinsk State Pedagogical University, [elenashereshkova@mail.ru](mailto:elenashereshkova@mail.ru)

**Spitsyna O.**, Shadrinsk State Pedagogical University, [wadik-010472@yandex.ru](mailto:wadik-010472@yandex.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.029

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, тревожность, настроение, активность, самочувствие, копинг-стратегии.

**Keywords:** distance learning, anxiety, mood, activity, well-being, coping strategies.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения эмоционального состояния и способов преодоления ситуации дистанционного обучения студентами заочного отделения. Теоретический анализ проблемы позволил сделать выводы о наличии трудностей у студентов в связи с переходом на дистанционную форму обучения. Цель исследования: выявить взаимосвязь эмоционального состояния, тревожности студентов заочного отделения и субъективной оценки ситуации дистанционного обучения как трудной, способов владения ситуацией дистанционного обучения. Исследование показало, что студенты, имеющие высокую тревожность, в большей степени склонны к снижению настроения, активности и самочувствия, они ригидны и переживают фрустрированность. Тревожные студенты преимущественно используют эмоционально-ориентированный копинг и оценивают ситуацию дистанционного обучения как трудную. При этом они реже прибегают к избеганию трудностей в обучении.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the need to study the emotional state and ways to overcome the situation of distance learning by correspondence students. The theoretical analysis of the problem made it possible to draw conclusions about the presence of difficulties among students in connection with the transition to distance learning. The purpose of the study is to identify the relationship between the emotional state, anxiety of correspondence students and the subjective assessment of the situation of distance learning as difficult, ways of coping with the situation of distance learning as difficult. The study showed that students with high anxiety have a bad mood, activity and well-being. They are rigid and frustrated. Anxious students use emotionally oriented coping. They assess the distance learning situation as difficult. They rarely resort to avoiding learning difficulties.

**Введение.** В связи с пандемией COVID-19, в соответствии с Приказом Министерства образования и науки РФ в условиях предупреждения коронавирусной инфекции студенты очного и заочного отделений были вынуждены перейти на дистанционное обучение.

В России дистанционный формат обучения осуществлялся и ранее в рамках государственной программы на основе Закона об образовании (ст. 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и

дистанционных образовательных технологий). Дистанционное обучение осуществляется посредством предоставления каждому обучающемуся системы учебных, методических, инструктивных и контрольных текстов, которые дали бы ему возможность: а) понять и усвоить содержание основ теории и методов решения типовых задач, изучаемых в данной дисциплине; б) осуществить самоуправление и коррекцию своей учебной работы, провести самоконтроль и самооценку ее результатов в оптимальном для

каждого учащегося темпе, в удобное для него время.

А.В. Бойкова выделила проблемы перехода на дистанционное обучение в условиях пандемии: ограниченная доступность образовательного контента для всех обучающихся, отторжение педагогами цифровой трансформации образования, невозможность оценки эффективности обучения, обострение конкуренции между образовательными заведениями [1]. Е.В. Щербакова, Т.Н. Щербакова видят проблемы в работе компьютерной техники, сбоях работы программы Microsoft Teams, физической усталости студентов от долгого пребывания за компьютером [11]. В исследовании А.В. Зернова отмечено, что студентам пришлось выполнять большой объем заданий и больше прикладывать самостоятельных усилий к освоению учебных курсов [2].

В ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» дистанционное обучение осуществлялось через электронную образовательную среду. У студентов был доступ к лекциям, заданиям для самостоятельной работы, материалам для подготовки, также для них были организованы онлайн-лекции через систему ZOOM. Опыта дистанционного обучения у студентов не было, что потребовало от них адаптации к новым условиям в ситуации пандемии. При этом не ясно как студенты справляются с дистанционным обучением и как эта ситуация влияет на их эмоциональное состояние. Отсюда возникает противоречие между необходимостью мониторинга психологического благополучия студентов в процессе дистанционного обучения и отсутствием этих данных в психологической науке и практике.

*Цель исследования:* выявить взаимосвязь эмоционального состояния, тревожности студентов заочного отделения и субъективной оценки ситуации дистанционного обучения как трудной, способов совладания с ситуацией дистанционного обучения как с трудной.

*Материалы и методы.* В ракурсе заявленной проблемы уже есть некоторые результаты исследований. Так, авторы (Е.В. Олейник, Д.А. Муталова, Т.А. Безенкова, А.В. Мананникова [7]) эмпирическим путем выявили, что у студентов (60%) возникли проблемы в связи с переходом на on-line обучение с применением дистанционных образовательных технологий. К причинам

проблем авторы отнесли: сложности с входом на образовательный портал вуза, сложности с входом на образовательные платформы для прослушивания лекций, проблемы с интернетом и отсутствие компьютера или ноутбука.

Согласно исследованию Т.А. Камаровой [4], более 60% респондентов отметили технические трудности при переходе на дистанционную работу. Это связано с рядом таких факторов как: необходимость быстрого освоения новых образовательных онлайн-платформ при ограничении права их выбора; несвоевременная техническая помощь со стороны образовательного учреждения, а иногда и полное ее отсутствие; неудовлетворительное качество связи; нестабильная работа интернета и др. Практически половина опрошенных респондентов столкнулись с проблемами при организации работы из дома: невозможность организовать личное рабочее пространство, отсутствие компьютера, наличие детей дошкольного возраста.

В авторском исследовании приняло участие 106 ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». В качестве инструментария исследования использовался тест «Самочувствие, активность, настроение» (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М. П. Мирошников), Тест самооценки психических состояний Айзенка, Шкала самооценки Спилберга-Ханина, методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях CISS» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой).

*Результаты исследования.* В авторском исследовании приняли участие студенты первого, второго курсов заочного отделения, перешедших на дистанционное обучение в связи с пандемией. В результате опроса, выяснилось, что: 54% студентов-заочников утверждают, что дистанционное обучение не вызвало трудностей у них и не является для них трудной ситуацией. 22% указывают на наличие некоторых трудностей (отсутствие обратной связи с преподавателями, непонимание материала). Для 24% студентов дистанционное обучение является трудной ситуацией (отсутствие компьютера и навыков работы на нем, домашние заботы и занятость на работе).

Результаты диагностики самочувствия, активности и настроения студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Распределение испытуемых в зависимости от самочувствия, активности и настроения, чел. %

	Самочувствие	Активность	Настроение
Снижено	9	22	4
Норма	69	50	40
Повышено	22	28	56
Ср. значение	5,9	6,2	6,1

Из таблицы 1 видно, что большая часть студентов имеют нормальное самочувствие, активность и настроение. У 56% настроение повышено, а 22% снижена активность, у 9% снижено самочувствие, у 4% снижено настроение. Выявлена отрицательная корреляционная связь между высокой оценкой

трудности ситуации дистанционного обучения и настроением (-,317; при  $p = 0,01$ ), т.е. чем выше оценка трудности ситуации, тем ниже настроение студентов.

Результаты диагностики самооценки психических состояний студентов представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Распределение испытуемых в зависимости от уровня самооценки психических состояний, чел. %

	Тревожность	Фрустрация	Агрессивность	Ригидность
Высокая	0	0	2	0
Средняя	33	4	50	59
Низкая	67	96	48	41
Ср. значение/ макс. значение	5,17/20	4,08/20	6,86/20	7,34/20

Данные таблицы 2 свидетельствуют о том, что большая часть студентов не испытывают тревожность и фрустрацию, при этом у 33% – умеренная тревожность, а у 4% умеренная фрустрация. Большая часть студентов имеет умеренную агрессивность и ригидность, а у 48% и 41% соответственно низкая агрессивность и

ригидность. Выявлена положительная корреляционная связь между оценкой трудности ситуации дистанционного обучения и ощущением фрустрированности (,372; при  $p = 0,01$ ).

Результаты диагностики тревожности студентов представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Распределение испытуемых по уровням тревожности, чел.%

	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Низкая	48	30
Умеренная	43	57
Высокая	9	13
Ср. значение	32,8	34,9

Из таблицы видно, что 48% имеют низкий уровень ситуативной тревожности, 43% имеют умеренную ситуативную тревожность, 9% – высокую. У 30% выявлена низкая личностная тревожность, у 57% – умеренная, у 13% – высокая. Выявлена положительная корреляционная связь между высокой оценкой трудности ситуации дистанционного обучения и

ситуативной (,335; при  $p = 0,01$ ) и личностной (,512; при  $p = 0,01$ ) тревожностью, т.е. чем выше оценка трудности ситуации, тем выше ситуативная и личностная тревожность студентов.

В таблице 4 представлены результаты корреляции тревожности и самочувствия, активности и настроения, фрустрации и ригидности.

Таблица 4. – Взаимосвязи тревожности и эмоционального состояния студентов

Показатели	Самочувствие	Активность	Настроение	Фрустрация	Ригидность
Личностная тревожность	-,473**	-,448**	-,654**	,400**	,308**
Ситуативная тревожность	-,628**	-,405**	-,595**	,629**	,496**

Примечание: \*\* - при  $p = 0,01$ , \* -  $p = 0,05$

Из таблицы 4 видно, что у студентов существуют отрицательные связи между тревожностью и самочувствием, активностью, настроением. Чем выше ситуативная и личностная тревожность, тем у них ниже самочувствие, активность и настроение. Чем выше тревожность, тем выше состояние

фрустрации и ригидности. Особенно ярко выражены эти связи между личностной тревожностью и настроением (-,654; при  $p = 0,01$ ), между ситуативной тревожностью и самочувствием (-,628; при  $p = 0,01$ ).

Результаты копинг-стратегий студентов представлены в таблице 5.

Таблица 5. – Средние значения стратегий копинг-поведения студентов, чел.%

	Проблемно-ориентированная стратегия	Эмоционально-ориентированная стратегия	Избегание	Отвлечение	Поиск социальной поддержки
Низкий	11	87	37	43	28
Средний	67	13	50	50	41
Высокий	22	0	13	7	31
Ср. значение/макс. значение	52,67/80	28,86/80	40,86/80	16,95/40	15,84/25

Из таблицы видно, что у студентов преобладают стратегии: проблемно-ориентированная и избегание. Выявлена положительная корреляционная связь между высокой оценкой трудности ситуации дистанционного обучения и эмоционально-ориентированной стратегией (,322; при  $p = 0,01$ ), т.е. чем выше оценка трудности ситуации, тем выше ориентация на эмоциональное переживание ситуации. Выявлена отрицательная

корреляционная связь между высокой оценкой трудности ситуации дистанционного обучения и стратегией избегания (-,364; при  $p = 0,01$ ), т.е. чем выше оценка трудности ситуации, тем ниже ориентация на избегание решения ситуации. Значимые корреляционные связи между стратегиями копинг-поведения студентов, тревожностью и самочувствием представлены в таблице 6.

Таблица 6. – Значимые корреляционные связи между стратегиями копинг-поведения студентов, тревожностью и самочувствием

	Проблемно-ориентированная стратегия	Эмоционально-ориентированная стратегия	Избегание	Отвлечение	Поиск социальной поддержки
Личностная тревожность	-	,679**	-,315*	-	-
Ситуативная тревожность	-	,469**	-,362*	-	-,355*
Самочувствие	-	-,360*	,544**	-	,527**
Активность	-			-	,322*
Настроение	-	-,420**	,382*	,322*	
Ригидность	,474**	,425**			
Фрустрация		,524**			

Примечание: \*\* - при  $p = 0,01$ , \* -  $p = 0,05$

Итак, авторами установлено, что:

– Чем выше личностная и ситуативная тревожность, тем чаще используется эмоционально-ориентированная стратегия преодоления трудной ситуации и тем реже избегание; чем выше ситуативная тревожность, тем реже используется поиск социальной поддержки.

– Чем лучше самочувствие, тем реже используется эмоционально-ориентированная

стратегия и тем чаще избегание и поиск социальной поддержки.

– Чем выше активность студентов, тем чаще они используют поиск социальной поддержки.

– Чем лучше настроение, тем реже используется эмоционально-ориентированная стратегия; чем лучше настроение, тем чаще избегают решения проблем и отвлекаются на другую деятельность.



*Заключение.* Проведенное авторами исследование показало, что в выборке студентов заочного отделения в период дистанционного обучения преобладают студенты с низким уровнем ситуативной тревожности и умеренной личностной тревожностью. Ранее, исследование В.С. Иванова, В.И. Шарагина, Р.В. Козьякова, Н.Г. Пучковой показало, что в период пандемии высокий уровень тревожности имеют 46% студентов ЭГ и 50% – КГ соответственно. Данные студенты эмоционально реагируют на замечания преподавателя, у них понижен уровень мотивации при ответах на творческие вопросы, они с низким качеством осуществляют подготовку к занятиям [3]. Можно предположить, что студенты заочного отделения более адаптивны, что также подтвердило и исследование С.В. Сивакиной [9].

Нами доказано, что тревожные студенты во время сессии в дистанционном формате преимущественно используют эмоционально-ориентированный копинг. Они винят себя за нерешительность, сосредотачиваются на своих недостатках, погружаются в свои переживания, связанные с сессией, думают о том, что не справляются, не знают, что им делать, могут отыгрываться на других людях. Эти студенты оценивают ситуацию дистанционного обучения как трудную. При этом они реже прибегают к избеганию в период сессии: они все свое время думают о сессии, не переключаются на другую деятельность (просмотр телевизора, звонки, прогулки и т.п.). Они склонны к снижению настроения, активности и самочувствия, ригидны и переживают фрустрированность. Студенты с низкой и умеренной тревожностью имеют более позитивное настроение и самочувствие, активны, проявляют гибкость. Они могут обращаться за помощью к другим людям, свободно заниматься другими делами в период сессии (ходят по магазинам, смотрят телевизор, спят и т.п.). Таким образом, тревожность способствует снижению адаптивных возможностей студентов заочного обучения в период сессии в дистанционном формате.

Исследования О.Г. Милашиной [6], С.В. Сивакиной [9]. Н.И. Мазурчук, Е.В. Даутова [5],

И.А. Погоньшева, Д.А. Погоньшев, Ю.Г. Лукьянченко [8] доказывают также снижение адаптивных возможностей тревожных студентов.

Таким образом, нами выявлена взаимосвязь эмоционального состояния, тревожности студентов заочного отделения и субъективной оценки ситуации дистанционного обучения как трудной, способов совладания с ситуацией дистанционного обучения как с трудной. Тревожность студентов заочного отделения в период дистанционного обучения повышает риск возникновения у них отрицательных эмоциональных состояний, субъективной оценки ситуации дистанционного обучения как трудной и использования эмоционально-ориентированного копинга. Тревожность понижает адаптивные ресурсы студентов.

Полученные результаты могут быть использованы для совершенствования дистанционного образовательного процесса через реализацию следующих методических и психолого-педагогических условий:

- повышение вариативности учебных заданий и форм контроля;
- расширение банка методических рекомендаций для выполнения самостоятельных учебных заданий;
- обеспечение студентов учебными материалами и оценочными средствами за 3 – 4 месяца до начала сессии;
- увеличение доли обратной связи со студентами, испытывающими трудности в усвоении знаний и формировании компетенций через систему видеосвязи;
- оказание дистанционной психологической помощи тревожным студентам через обучение приемам релаксации, дыхательным техникам, способам рационального распределения времени и самоорганизации, конструктивным способам решения проблемных ситуаций.

Исследование будет продолжено через изучение технологии оказания дистанционной психологической помощи студентам заочного отделения, испытывающим психологические трудности.

### *Литература:*

1. Бойкова А.В. Некоторые проблемы перехода на дистанционное обучение в военных вузах в условиях пандемии / А.В. Бойкова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 4-2. – С. 29-31.
2. Зернов В.А. Образовательное пространство России после пандемии: вызовы, уроки, тренды,

- возможности / В.А. Зернов, А.Ю. Манюшис, А.Ю. Валяевский, Н.В. Учеваткина // Научные труды Вольного экономического общества России. – 2020. – №3. – С. 304-323.
3. Иванов В.С. Исследование уровня тревожности у студентов в период пандемии в условиях дистанционного обучения / В.С. Иванов, В.И.

Шарагин, Р.В. Козьяков, Н.Г. Пучкова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 12(190). – С. 340-345.

4. Камарова Т.А. Признаки прекаризации в условиях пандемии / Т.А. Карарова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 2. – С. 74-75.

5. Мазурчук Е.О. Качества личности студентов как субъектов образовательных отношений: взаимосвязь жизнестойкости и тревожности / Н.И. Мазурчук, Е.В. Даутова // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2020. – № 1. – С. 69-74.

6. Милашина О.Г. Комплекс социально-психологических характеристик личности студентов, взаимосвязанных с тревожностью в различных условиях обучения в вузах / О.Г. Милашина // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 2(14). – С. 145-148.

7. Олейник Е.В. Изучение проблемы адаптации студентов вуза в условиях самоизоляции к on-line обучению с применением дистанционных образовательных технологий / Е.В. Олейник, Д.А.

Муталова, Т.А. Безенкова, А.В. Мананникова // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 5. – С. 57-68.

8. Погonyшева И.А. Взаимосвязь уровня тревожности и дезадаптации студентов / И.А. Погonyшева, Д.А. Погonyшев, Ю.Г. Лукьянченко // Вестник Сургутского государственного университета. – 2015. – № 3(9). – С. 65-69.

9. Сикавина С.В. Психологические факторы учебного стресса студентов-психологов очной и заочной форм обучения / С.В. Сикавина // Вестник современных исследований. – 2018. – № 6.1(21). – С. 244-246.

10. Шатуновский В.Л. Ещё раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения) / В.Л. Шатуновский, Е.А. Шатуновская // Вестник науки и образования. – 2020. – № 9-1(87). – С. 53-56.

11. Щербакова Е.В. Опыт педагогического общения со студентами в условиях организации дистанционной летней практики / Е.В. Щербакова, Т.Н. Щербаков // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 7. – С. 4-9.

### References:

1. Boykova A.V. Some problems of the transition to distance learning in military universities in a pandemic / A.V. Boykova // International Journal of Humanities and Natural Sciences. - 2020. - № 4-2. - S. 29-31.

2. Zernov V. A. Educational space of Russia after the pandemic: challenges, lessons, trends, opportunities / V.A. Zernov, A.Yu. Manyushis, A.Yu. Valyavsky, N.V. Uchevatkina // Scientific works of the Free Economic Society of Russia. - 2020. - № 3. - S. 304-323.

3. Ivanov V.S. Study of the level of anxiety among students during a pandemic in the context of distance learning / V.S. Ivanov, V.I. Sharagin, R.V. Koz'akov, N.G. Puchkova // Scientific Notes of the University named after P.F. Lesgaft. - 2020. - № 12(190). - S. 340-345.

4. Kamarova T.A. Signs of precarization during a pandemic / T.A. Kamarova // Professional education and labor market. - 2020. - № 2. - P. 74-75.

5. Mazurchuk E.O. The personality traits of students as subjects of educational relations: the relationship between vitality and anxiety / N.I. Mazurchuk, E.V. Dautova // Bulletin of social and humanitarian education and science. - 2020. - № 1. - P. 69-74.

6. Milashina O.G. Complex of socio-psychological characteristics of the personality of students, interconnected with anxiety in various conditions of training in universities

/ O.G. Milashina // The world of science, culture, education. - 2009. - № 2(14). - S. 145-148.

7. Oleinik E.V. Studying the problem of adaptation of university students in conditions of lock-down to on-line learning with the use of distance educational technologies / E.V. Oleinik, D.A. Mutalova, T.A. Bezenkova, A.V. Manannikova // Modern pedagogical education. - 2020. - № 5. - S. 57-68.

8. Pogonysheva I.A. The relationship between the level of anxiety and maladjustment of students / I.A. Pogonysheva, D.A. Pogonyshchev, Yu.G. Lukyanchenko // Bulletin of the Surgut State University. - 2015. - № 3(9). - S. 65-69.

9. Sikavina S.V. Psychological factors of educational stress of full-time and part-time psychology students / S.V. Sikavina // Bulletin of modern research. - 2018. - № 6.1(21). - S. 244-246.

10. Shatunovsky V.L. Once again about distance learning (organization and provision of distance learning) / V.L. Shatunovsky, E.A. Shatunovskaya // Bulletin of Science and Education. - 2020. - № 9-1(87). - S. 53-56.

11. Shcherbakova E.V. Experience of pedagogical communication with students in the organization of remote summer practice / E.V. Shcherbakova, T.N. Shcherbakov // Modern pedagogical education. - 2020. - № 7. - S. 4-9.

19.00.07 – Педагогическая психология

### Сведения об авторах:

**Шерешкова Елена Андреевна** (г. Шадринск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития и педагогической психологии, Шадринский государственный педагогический университет, e-mail: elenashereshkova@mail.ru

**Спицына Оксана Александровна** (г. Шадринск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития и педагогической психологии, Шадринский государственный педагогический университет, e-mail: wadik-010472@yandex.ru

УДК 371.01 Д-57

## Согласованность когнитивного стиля и стиля средств контроля учебной деятельности как фактор академической успешности

### Consistency between cognitive style and style of the means of monitoring educational activity is a factor in academic success

Додзина О.Б., Оренбургский государственный педагогический университет, dodzina@yandex.ru

Dodzina O., Orenburg State Pedagogical University, dodzina@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.030

**Ключевые слова:** когнитивный стиль, полезависимость – полenezависимость, импульсивность – рефлексивность, узкий – широкий диапазон эквивалентности.

**Keywords:** cognitive style, field-dependence – field-independence, reflection –impulsivity, narrow – wide equivalence range.

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме повышения эффективности образования средствами учёта индивидуальной стратегии познавательной деятельности обучающихся. Цель статьи в изучении влияния согласованности когнитивного стиля обучающихся и стиля средств контроля учебной деятельности на академическую успешность школьников. Автором сформулированы предположения о том, что в границах биполярных когнитивных стилей «полезависимость – полenezависимость», «импульсивность – рефлексивность», «узкий – широкий диапазон эквивалентности» (аналитичность-синтетичность) существует связь между отдельными когнитивными типами. Соответствие когнитивного типа обучающихся и стиля средств контроля учебной деятельности повышает академическую успешность обучающихся. Экспериментальным путём была подтверждена связь между полenezависимостью, рефлексивностью, аналитичностью, а также между полезависимостью, импульсивностью, синтетичностью. Было установлено что полenezависимые, рефлексивные, аналитичные испытуемые более успешны в выполнении контрольных заданий аналитического варианта, разработанного с учётом их когнитивной стратегии. Полезависимые, импульсивные, синтетичные испытуемые получали более высокие оценки при выполнении заданий синтетического варианта, ориентированного на когнитивные стратегии данного когнитивного стиля. В исследовании доказано повышение академической успешности обучающихся при соответствии характерного для них когнитивного стиля и стиля средств контроля учебной деятельности.

**Abstract.** This article examines the actual problem of increasing the effectiveness of education because of considering the individual strategy of the cognitive activity of students. The aim of the study is to study the influence of the consistency of the cognitive style of students and the style of the means of monitoring educational activity on the academic success of schoolchildren. The author formulated assumptions that in the frameworks of bipolar cognitive styles "field dependence – field independence", "impulsivity – reflectivity", "narrow – wide range of equivalence" (analyticity-synthetics) there is a connection between certain cognitive types. Harmonization between the cognitive type of learners and the style of learning controls enhances learners' academic success. In the experiment, we confirmed the existence of a connection between field dependence, reflectivity, analyticity, as well as between field dependence, impulsivity, synthetics. It was found that field-independent, reflective, analytical subjects are more successful in performing control tasks of the analytical version, developed considering their cognitive strategy. Representatives with field-dependent, impulsive, synthetic cognitive types received higher marks when performing tasks of the synthetic version, focused on the cognitive strategies of these cognitive types. The study has proven an increase in the academic success of those who study if there is a correspondence of their characteristic cognitive type to the style of the means of control of educational activity.

**Введение.** Реализация личностно ориентированной модели обучения, являющаяся условием повышения его эффективности, предполагает среди прочего учёт индивидуальной

стратегии познавательной деятельности ученика, которая выражается в психологии понятием «когнитивный стиль».

Когнитивный стиль – это устойчивая характеристика интеллектуальной деятельности, которая определяет способ получения того или иного когнитивного продукта [5;6]. К настоящему времени описано более двадцати когнитивных стилей, но наибольшее количество исследований посвящено полезависимости – полenezависимости, импульсивности – рефлексивности, узкому – широкому диапазону эквивалентности (аналитичности – синтетичности) [6;10;12]. Когнитивный стиль имеет полярные характеристики предпочитаемой познавательной стратегии. Каждый из полюсов характеризуется своеобразием приёмов восприятия, переработки, оценки и использования информации при решении познавательных задач. Каждый из полюсов когнитивных стилей может обеспечить одинаково высокую успешность интеллектуальной деятельности, но стратегия достижения познавательного результата у представителей каждого полюса разная. Это ставит проблему взаимодействия учебной деятельности и индивидуального когнитивного стиля обучающихся. В процессе решения данной проблемы исследовались согласованность когнитивного стиля обучающихся с методами обучения, стилем учителя, преобладающим стилем в классе [5], с формой предъявления учебной информации [9], с результативностью профессионального образования и эффективностью последующей профессиональной деятельности [8], с академической успеваемостью [2]. Не претендуя на разрешение всех вопросов, связанных с взаимодействием индивидуального когнитивного стиля и учебной деятельности, в данном исследовании предпринята попытка изучить влияние согласованности стиля средств контроля учебной деятельности и когнитивного стиля обучающихся на их академическую успешность.

Для этого в исследовании проверяются следующие гипотезы:

1. В рамках когнитивных стилей «полезависимость – полenezависимость», «импульсивность – рефлексивность», «узкий – широкий диапазон эквивалентности» (аналитичность – синтетичность) предполагается наличие связи между когнитивными типами полenezависимость, рефлексивность, аналитичность, а также между полезависимостью, импульсивностью, синтетичностью.

2. Соответствие когнитивного типа обучающихся и стиля средств контроля учебной деятельности повышает академическую успешность обучающихся.

*Материалы и методы исследования.* Исследование проводилось на базе Муниципального общеобразовательного автономного учреждения «СОШ № 10» г. Оренбурга. Участниками исследования когнитивных стилей стали 56 подростков (24 мальчика и 32 девочки). Возраст испытуемых незначительно варьировал в промежутке 13 – 14 лет.

Для определения когнитивного стиля «полезависимость-полenezависимость» применялась методика «Включенные фигуры» Дж. Уиткина, позволяющая определить скорость нахождения простой фигуры в сложной как индикатор наиболее естественного для испытуемого способа переработки перцептивной информации [12]. При исследовании когнитивного стиля «импульсивность – рефлексивность» была использована методика «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана, которая на основе количества допущенных ошибок и времени, затраченного на решение заданий, позволяет определить наличие или отсутствие склонности к тщательному анализу видимого поля до момента принятия окончательного решения [10]. Когнитивный стиль «узкий – широкий диапазон эквивалентности» (аналитичность – синтетичность) определялся с помощью методики «Свободная сортировка слов» В.А. Колги. Показателем склонности к одному из когнитивных типов когнитивного стиля «узкий – широкий диапазон эквивалентности» является количество выделенных испытуемым групп слов. Большое количество групп свидетельствует о склонности испытуемого концентрироваться на различиях в ряду объектов, полагаться на их специфические признаки, что является признаком узкого диапазона эквивалентности, или аналитичности. Для противоположного когнитивного типа данного когнитивного стиля – широкого диапазона эквивалентности (синтетичности) характерно малое количество групп, указывающее на склонность акцентировать сходства между объектами, опираться на их общие признаки [4].

Для проверки гипотезы о наличии связи между когнитивными типами полenezависимостью, рефлексивностью, аналитичностью, а также между полезависимостью, импульсивностью и синтетичностью у испытуемых были определены

характерные для них когнитивные типы, между полученными данными был проведён расчёт коэффициентов корреляции по Ч. Спирмену ( $r$ ). Для проверки гипотезы о позитивном влиянии соответствия когнитивного типа обучающихся и стиля средств контроля учебной деятельности на академическую успешность рассчитывалась мера различия между оценками выполнения контрольных заданий аналитического и синтетического вариантов связанными группами испытуемых по Стьюденту ( $t_d$ ).

*Результаты исследования и их обсуждение.* Первый этап исследования заключался в диагностике принадлежности испытуемых к когнитивным типам в пределах когнитивных стилей «полезависимость-полнезависимость», «импульсивность – рефлексивность», «узкий – широкий диапазон эквивалентности» (аналитичность – синтетичность).

При определении когнитивного типа в границах когнитивного стиля «полезависимость –

полнезависимость», полнезависимые испытуемые получали меньшие баллы, а полезависимые большие, что объясняется использованием испытуемыми разных стратегий переработки перцептивной информации, см. рисунок 1. Так полнезависимые испытуемые легко преодолевают влияние перцептивного поля, почти безошибочно выделяя в нём отдельные элементы, что возможно и формирует отмечаемую исследователями стратегию опоры в решении познавательных задач на свой опыт при критическом отношении к непосредственным наглядным впечатлениям [12]. Представители полезависимого типа наоборот испытывают трудности при необходимости детализации и структурирования перцептивной информации, что возможно и способствует формированию у них ориентации на непосредственные наглядные впечатления и недооценку своего личного опыта при решении познавательных задач [12].

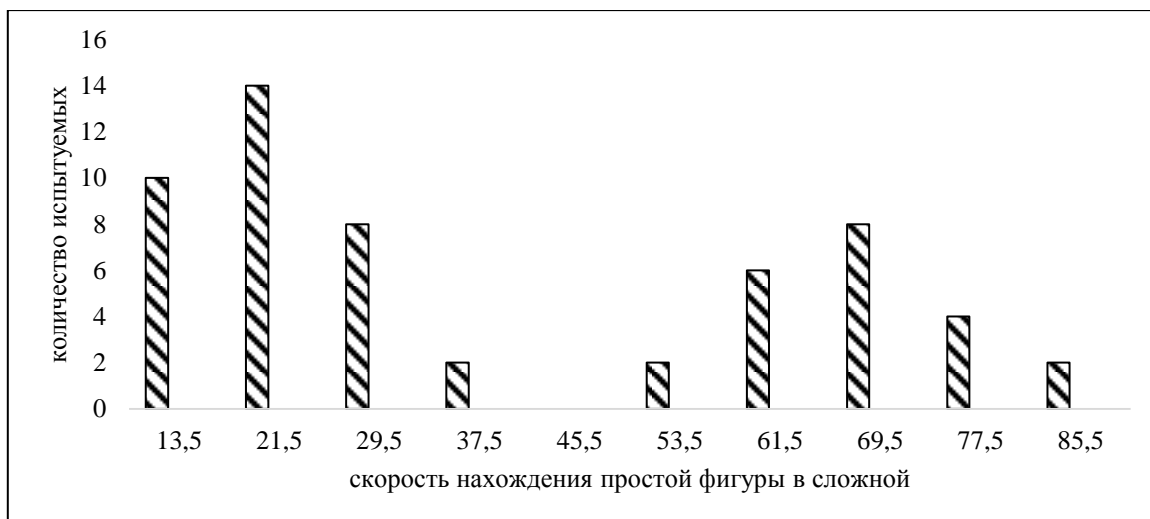


Рисунок 1. – Результаты исследования когнитивного стиля «полезависимость – полнезависимость» (в баллах)

Диагностика когнитивного типа в границах когнитивного стиля «импульсивность – рефлексивность» позволила разделить испытуемых на рефлексивных и импульсивных, см. рисунок 2. Рефлексивные получали низкие баллы, так как проявляли склонность к медленному решению заданий и верным ответам, что возможно формирует устойчивую склонность к тщательному предварительному анализу познавательных задач, отмечаемую у рефлексивных в ряде исследований [10]. Импульсивные характеризовались высокими баллами, так как быстро давали ответы, но допускали большое количество ошибок, что способствует развитию способности к быстрому

выдвижению большого количества гипотез, эвристическому мышлению, умению вести дискуссию о возможных путях решения познавательной задачи, решать познавательные задачи методом «проб и ошибок» [10].

По графику видно, что количество рефлексивных испытуемых преобладает над количеством импульсивных, что возможно объясняется влиянием школьного обучения направленного на развитие торможения непосредственного реагирования, анализ сущности явлений, развитие механизмов внутренней регуляции и широкого спектра контролей над учебными действиями [5].



Рисунок 2. – Результаты исследования когнитивного стиля «импульсивность – рефлексивность» (в баллах)

Результаты исследования когнитивного типа в границах когнитивного стиля «узкий – широкий диапазон эквивалентности» (аналитичность – синтетичность) показывают, что для «аналитиков» (обладателей узкого диапазона эквивалентности) характерны высокие баллы, обусловленные их склонностью выделять большое количество групп в стимульном материале, а для «синтетиков» (обладателей широкого диапазона эквивалентности) наоборот типичны низкие баллы, отражающие их склонность выделять малое количество групп, см. рисунок 3. Выявленный у «аналитиков» стиль переработки информации по данным ряда

исследователей формирует у них аналитический подход к решению познавательных задач, заключающийся в более успешном установлении различий по сравнению со сходствами, предпочтении систематизации данных на основе различий, склонности к последовательным интеллектуальным действиям, и дедуктивному типу мышления [4;5]. В то же время предпочтения «синтетиков» в стиле переработки информации способствуют использованию ими при решении познавательных задач опоры на сходства объектов, интуицию и индуктивный тип мышления [4;5].

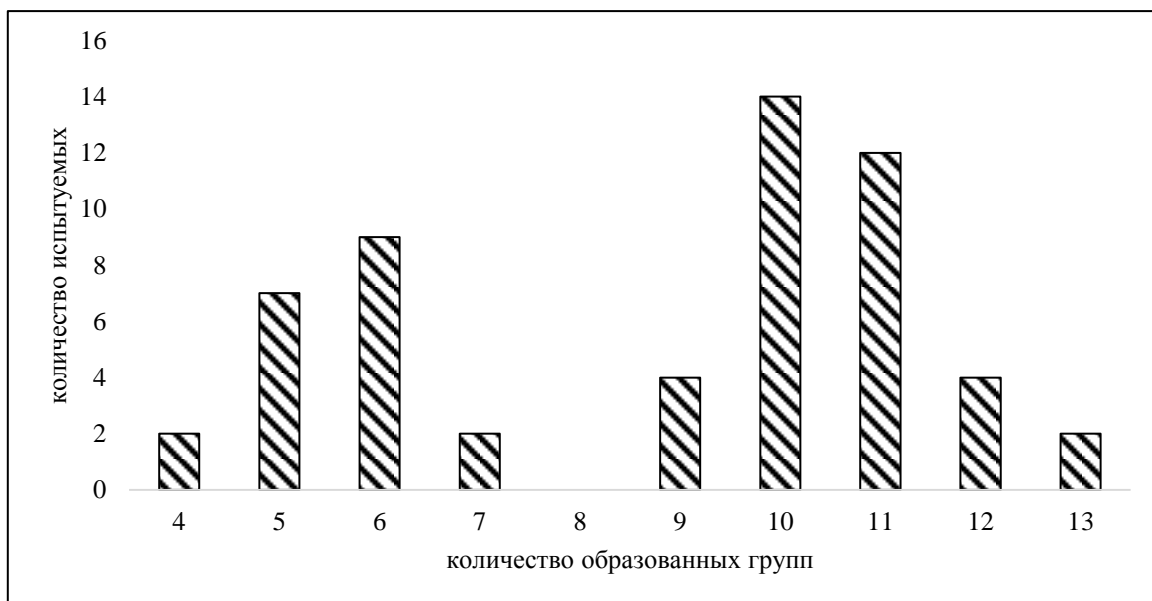


Рисунок 3. – Результаты исследования когнитивного стиля «узкий – широкий диапазон эквивалентности» (аналитичность – синтетичность) (в баллах)

С помощью метода непараметрической корреляции Ч. Спирмена была подтверждена гипотеза о наличии связи между когнитивными типами полнезависимость-рефлексивность ( $r_s=0,59$ ,  $p<0,01$ ), полнезависимость – аналитичность ( $r_s=0,32$ ,  $p<0,05$ ), рефлексивность – аналитичность ( $r_s=0,38$ ,  $p<0,05$ ), а также между когнитивными типами полезависимость – импульсивность ( $r_s=0,59$ ,  $p<0,01$ ), полезависимость – синтетичность ( $r_s=0,31$ ,  $p<0,05$ ) и импульсивность – синтетичность ( $r_s=0,33$ ,  $p<0,05$ ). Данные о связи когнитивных типов согласуются с результатами экспериментов Д. Массари, но требуют дальнейших исследований, в первую очередь направленных на анализ механизмов, порождающих данную связь [11].

На втором этапе исследования проверялась гипотеза о повышении академической успешности обучающихся в случае соответствия их когнитивного типа и стиля средств контроля учебной деятельности.

Для проверки гипотезы были разработаны два варианта контрольных заданий по географии и биологии. Один из вариантов учитывал особенности полнезависимого, рефлексивного и аналитического когнитивных типов, в связи с чем получил рабочее название – «контрольные

задания аналитического варианта». Второй учитывал особенности полезависимого, импульсивного и синтетического когнитивных типов и был назван – «контрольные задания синтетического варианта». Контрольные задания аналитического варианта включали в себя тесты с вариантами выбора ответов, предусматривающие концентрацию на деталях, дедуктивный способ решения и необходимость мыслить абстрактно. Контрольные задания синтетического варианта сформулированы как открытые вопросы, предполагающие развернутые ответы, они предусматривали концентрацию на общем содержании, конкретно-образный тип мышления, индуктивный подход к решаемым задачам. Всего разработано по 40 контрольных заданий для аналитического и синтетического вариантов. Правильное выполнение каждого задания оценивалось в 1 балл, в связи с этим высшая оценка составила 40 баллов.

Для экспериментальной проверки гипотезы полнезависимым, рефлексивным, аналитичным испытуемым и полезависимым, импульсивным синтетикам предлагалось выполнить задания как аналитического, так и синтетического вариантов. Данные полученные в ходе исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Различия успешности выполнения контрольных заданий аналитического и синтетического вариантов испытуемыми, проявляющими разные когнитивные типы

Когнитивные типы испытуемых	задания аналитического варианта			задания синтетического варианта			
	N	M	ст. отклон	N	M	ст. отклон	$t_d$
полнезависимый, рефлексивный, аналитический	34	37,41	2,83	34	25,38	3,86	14,65**
полезависимый, импульсивный синтетический	22	27,73	5,62	22	37,7	3,45	7,14**

\*\*– различия статистически достоверны ( $p\leq 0,01$ )

Экспериментальные данные, приведённые в таблице 1 показывают, что полнезависимые, рефлексивные, аналитичные испытуемые более успешно выполняли задания аналитического варианта в сравнении с обладателями полезависимого, импульсивного, синтетического когнитивных типов, которые, в свою очередь, получали более высокие оценки при выполнении заданий синтетического варианта по сравнению с противоположной в когнитивном аспекте группой. При подсчёте мер различия между группами по показателю успешности выполнения контрольных заданий разных вариантов были выявлены значимые различия. Полнезависимые,

рефлексивные, аналитичные испытуемые выполнили работу, согласующуюся с их когнитивным типом, успешнее контрольных заданий синтетического варианта ( $t_d=14,65^{**}$ ). Обладатели полезависимого, импульсивного, синтетического когнитивных типов так же справились с контрольными заданиями, согласующимися с их когнитивным типом значимо лучше, чем с заданиями аналитического варианта ( $t_d=7,14^{**}$ ).

Результаты исследования свидетельствуют о позитивном влиянии на академическую успешность согласованности индивидуального когнитивного стиля, обучающихся и стиля

средств контроля учебной деятельности. Рассогласованность вышеуказанных компонентов ведёт к снижению уровня достижений индивида.

Вместе с тем согласованность когнитивного стиля и стиля контрольных заданий влияет не только на уровень достижений ученика, но и на состояние личностной составляющей его учебной деятельности. Так В.А. Агафоновой было установлено, что рассогласование когнитивного стиля и стиля обучения приводит не только к формированию повышенного уровня тревожности, но и способствует развитию конфликтности [1]. В ряде исследований показано, что согласованность заданий индивидуальному когнитивному стилю обучающегося создаёт благоприятные условия для трансформации учебного задания в индивидуальную задачу достижения успеха, сохранения высокого уровня самоуважения, что способствует развитию познавательной мотивации обучающегося. Не согласованность же заданий когнитивному стилю обучающегося не способствует поддержанию высокого уровня самоуважения, актуализирует защитные механизмы и снижает познавательную мотивацию [3;6;7]. Эти данные во многом согласуются с представленными в работах Б. Лу Ливер результатами о том, что в условиях свободного выбора контрольных заданий подавляющее большинство обучающихся предпочитает задания, согласующиеся с их когнитивным стилем [5]. Всё это позволяет рассматривать согласованность когнитивного стиля и стиля средств контроля учебной деятельности в качестве важного психолого-педагогического фактора становления личности и индивидуальности школьника в процессе обучения.

*Заключение.* На основании теоретического анализа отечественной и зарубежной литературы

была сформулирована психолого-педагогическая проблема о проявлении индивидуального когнитивного стиля обучающихся в учебной деятельности.

При эмпирическом изучении связи между когнитивными типами в рамках когнитивных стилей «импульсивность – рефлексивность», «полезависимость – полenezависимость», а также «узкий – широкий диапазон эквивалентности» (аналитичность – синтетичность) было получено подтверждение связи между полenezависимостью, рефлексивностью, аналитичностью, а также между полезависимостью, импульсивностью, синтетичностью. В исследовании влияния стиля средств контроля учебной деятельности на академическую успешность обучающихся с разными когнитивными типами было установлено, что полenezависимые, рефлексивные, аналитичные испытуемые более успешны в выполнении контрольных заданий аналитического варианта, а полезависимые, импульсивные, синтетичные испытуемые получали более высокие оценки при выполнении заданий синтетического варианта.

Обобщение результатов исследования позволило сделать выводы о повышении академической успешности обучающихся при соответствии характерного для них индивидуального когнитивного стиля и стиля средств контроля учебной деятельности. Рассогласованность вышеуказанных компонентов ведёт к снижению уровня достижений индивида. Настоящее исследование определяет перспективное направление дальнейшего изучения согласованности когнитивных стилей обучающихся и стиля различных компонентов образовательной среды как фактора развития индивидуальности личности школьника.

### *Литература:*

1. Агафонова В.А. Исследование когнитивного диссонанса как фактора развития повышенной тревожности и конфликтности в подростковом возрасте / В.А. Агафонова // Вестник Университета РАО. – 2007. – № 1. – С. 100-104.
2. Будрина Е.Г. Связь когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности с академической успеваемостью в младшем школьном и младшем подростковом возрастах / Е.Г. Будрина, М.А. Кузнецова // Вестник КГУ. Серия: педагогика, психология, социокинетика. – 2018. – № 4. – С. 87-91.
3. Головина Е.В. Когнитивно-стилевая структура феномена уверенности / Е.В. Головина, И.Г.

Скотникова // Психологический журнал. – 2010. – № 4. – С. 69-82.

4. Колга В.А. Исследование когнитивных стилей в СССР / В.А. Колга // Интегральное исследование индивидуальности; под ред. Б.А. Вяткина. - Пермь, 1992. – С. 17-36.

5. Ливер Б.Лу. Обучение всего класса / Б.Лу Ливер. – М.: Новая школа, 1995. – 48 с.

6. Холодная М.А. Когнитивная психология. Когнитивные стили: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / М.А. Холодная. – М.: Юрайт, 2018. – 307 с.



7. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение / И.П. Шкуратова. – Ростов-н/Д: РПУ, 1994. – 156 с.
8. Armstrong S.J. The influence of individual cognitive style on performance in management education / S.J. Armstrong // Educational Psychology. – 2000. – V. 20(3). – P. 323-339.
9. Dunn R. Learning Style; the clue to YOU! LS; CY: Research and implementation Manual [Electronic resource] / R. Dunn, K. Burke. 2006. – 50 p. – From: [www.learningstyles.net](http://www.learningstyles.net)

10. Kagan J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo / J. Kagan // of Abnorm. Psychology. – 1966. – V. 71. – P. 17-24.
11. Massari D. The relation of reflection-impulsivity to field dependence-independence and internal-external control in children / D. Massari // J. of Genetic Psychology. – 1975. – V.126. – P. 61-67.
12. Witkin H.A. Cognitive styles: Essence and Origins. Field dependence and field independence / H.A. Witkin, D.R. Goodenough. – N.Y.: International Universities Press, 1982. – 141 p.

#### References:

1. Agafonova V.A. Study of cognitive dissonance as a factor in the development of increased anxiety and conflict in adolescence / V.A. Agafonova // Bulletin of the RAO University. – 2007. – № 1. – P. 100-104.
2. Budrina E.G. The relationship of cognitive style narrow / wide range equivalence to academic performance at primary school, and early adolescence / E.G. Budrina, M.A. Kuznetsova // Bulletin of KSU, Series: pedagogy, psychology, sociokinetics. – 2018. – № 4. – P. 87-91.
3. Golovina E.V. Cognitive-style structure of the phenomenon of confidence / E.V. Golovina, I.G. Skotnikova // Psychological Journal. – 2010. – № 4. – P. 69-82.
4. Kolga V.A. Research on cognitive styles in the USSR / V.A. Kolga // Integral study of personality; edited by B.A. Vyatkin. - Perm: 1992. – P. 17-36.
5. Leaver B.Lu. Teaching the entire class / B.Lu. Leaver. – M.: New School, 1995. – 48 p.
6. Kholodnaya M.A. Cognitive psychology. Cognitive styles. Study guide for Bachelor's and Master's degrees / M.A. Kholodnaya. – M.: Urite, 2018. – 307 p.

7. Shkuratova I.P. Cognitive style and communication / I.P. Shkuratova. – Rostov-n / A: RPU, 1994. – 156 p.
8. Armstrong S.J. The influence of individual cognitive style on performance in management education / S.J. Armstrong // Educational Psychology. – 2000. – V. 20(3). – P. 323-339.
9. Dunn R. Learning Style; the clue to YOU! LS; CY: Research and implementation Manual [Electronic resource] / R. Dunn, K. Burke. 2006. – 50 p. – From: [www.learningstyles.net](http://www.learningstyles.net)
10. Kagan J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo / J. Kagan // of Abnorm. Psychology. – 1966. – V. 71. – P. 17-24.
11. Massari D. The relation of reflection-impulsivity to field dependence-independence and internal-external control in children / D. Massari // J. of Genetic Psychology. – 1975. – V.126. – P. 61-67.
12. Witkin H.A. Cognitive styles: Essence and Origins. Field dependence and field independence / H.A. Witkin, D.R. Goodenough. – N.Y.: International Universities Press, 1982. – 141 p.

19.00.07 – Педагогическая психология

#### Сведения об авторе:

**Додзина Оксана Борисовна** (г. Оренбург, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры Специальной психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет», e-mail: [dodzina@yandex.ru](mailto:dodzina@yandex.ru)



УДК 159.98:353

## Комплексная диагностика психологической компетентности выпускников бакалавриата физкультурно-спортивной сферы

### Diagnostic research on psychological competence for bachelors of physical culture and sport sphere

**Соколовская С.В.**, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, [kuzmminasv2013@inbox.ru](mailto:kuzmminasv2013@inbox.ru)

**Sokolovskaya S.**, *Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod*, [kuzmminasv2013@inbox.ru](mailto:kuzmminasv2013@inbox.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.031

**Ключевые слова:** психологическая компетентность, концептуальная модель, комплексная психодиагностика.

**Keywords:** *psychological competence, conceptual model, complex psycho diagnostic research.*

**Аннотация.** Цель диагностического исследования – сравнительный анализ исходного и достигнутого, в результате поэтапного формирования, уровней психологической компетентности выпускников бакалавриата физкультурно-спортивной сферы (ФКС). Проверяется гипотеза о существенном росте уровня компетентности и отсутствии значимого влияния вынужденной дистанционной формы организации обучения на измеряемые показатели. Для решения диагностических исследовательских задач разработан и использован оригинальный методический комплекс, соответствующий концептуальной модели психологической компетентности, интегрирующей мотивационный, когнитивный, операциональный, ценностно-нравственный и рефлексивный блоки. Результаты диагностики подтвердили исходные научные предположения. Продемонстрирована высокая эффективность поэтапного формирования готовности специалиста в учебном процессе. Выявлено несоответствие высокого уровня потенциальной мотивационной направленности личности студентов на творческую активность с очень низким уровнем их реальной учебной мотивации на творческую самореализацию. Это требует использования творческих форм организации обучения.

**Abstract.** *The main purpose of a diagnostic research is to make a comparative analysis of initial versus and final levels psychological competencies determined of the staging its development in educational process. The hypothesis is verified of about sufficient growth in the level of competences for specialist of physical culture and sport sphere and about absence of changes for distant form education. We have elaborated the original diagnostic complex corresponding to structural-functional model of psychological competence, including motivation, cognitive, operational, reflexive and value-moral readiness. Diagnostic results of the research confirmed the initial scientific hypothesis about psychological competence at bachelors of physical culture and sport sphere. It's demonstrated high effectiveness of successive development psychological competence for specialist in the education. We have revealed discrepancy with high level potential motivation student's personality into creative activity and very low of real educational motives for self-realization. It is necessary to use more creative forms of educational work with students.*

**Введение.** Федеральные образовательные стандарты по специальностям физической культуры и спорта предусматривают овладение выпускниками значительным набором профессиональных компетенций. Результатом их формирования в образовательном процессе является обретение выпускником профессиональной компетентности специалиста физкультурно-спортивной сферы (ФКС). Особую актуальность в структуре компетентности педагогов-тренеров, менеджеров ФКС имеет

психологическая компетентность, определяющая эффективность работы специалиста ФКС с людьми.

Под психологической компетентностью понимается результат формирования достаточно полного персонифицированного психологического образца профессиональной деятельности. Такое обеспечение означает «вооружение» выпускника полным набором «психологических инструментов» для успешной профессиональной работы. В качестве таких

«инструментов» выступают формируемые знания, умения, навыки, установки через овладение соответствующими компетенциями:

- специализированные знания, умения и навыки в целостной операциональной системе деятельности, определяющие возможность ставить и решать разнообразные профессиональные задачи;

- устойчивые мотивационно-целевые установки на социальное взаимодействие, управление людьми и ситуациями, решение проблем;

- прочные и устойчивые навыки анализа и самоанализа собственной деятельности и профессиональных проявлений собственной личности;

- базовые ценностно-нравственные профессиональные ориентации и установки социальной направленности.

На основе данного подхода (понимания) строится формирование *психологической компетентности профессионала* на факультете физической культуры и спорта ННГУ им. Н.И. Лобачевского. В соответствии с этим подходом, структурно-функциональная модель психологической компетентности как *готовности* к деятельности, включает следующие основные блоки профессионально-психологических знаний, умений, действий, качеств и т.п., составляющих систему *компетентности*, подлежащую диагностике уровня ее сформированности у выпускника бакалавриата ФКС.

Первичный компонент – *мотивационно-целевой*, охватывает:

- активизацию стремления к успеху как ценности и цели деятельности;

- стимулирование творческого потенциала;

- формирование мотивационной готовности к деятельности;

- определение смысла предстоящей профессиональной деятельности, самоосознание себя в выбранной профессиональной деятельности, формирование индивидуального профиля самосовершенствования своей личности.

Развитие и формирование *мотивационно-целевого компонента* психологической компетентности начинает свою реализацию на 1-м курсе обучения бакалавриата с помощью онлайн курса «*Физическая культура успеха*», разработанного нашими преподавателями.

*Когнитивный компонент* содержит обретение специальных психологических знаний физкультурно-спортивной направленности, мировых трендов развития смежных областей, в

том числе IT-технологий, *общих* психолого-педагогических, методических, управленческих и других знаний, представлений, понятий и т.д.

К *специальным психологическим знаниям* относятся знания:

- базовых психологических категорий и понятий;

- психологических особенностей личности спортсменов различных специализаций и квалификаций;

- возрастных особенностей спортсменов и людей, занимающихся физической активностью;

- способов и методов диагностики психомоторных способностей спортсменов, гармоничного развития их личности на разных этапах спортивной карьеры и т.д.

Работа в *когнитивном* блоке рассматриваемой модели направлена на расширение ориентировочной основы деятельности будущих профессионалов физкультурно-спортивной сферы; она реализуется на 2-м курсе обучения бакалавриата в дисциплине «Психология физической культуры и спорта», «Педагогическая практика».

Следующий компонент психологической компетентности – *операциональный* направлен на:

- формирование навыков применять свои знания в процессе моделирования ситуаций, встречающихся в профессиональной деятельности;

- проработку умения проектировать эффективные решения профессиональных ситуаций в условиях быстро меняющихся обстоятельств;

- актуализацию умения ставить профессиональные задачи;

- развитие организаторских и коммуникативных способностей, соответствующих умений и качеств, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Реализуется вместе с другими, ранее обозначенными компонентами модели профессиональной компетентности, в основном, на 3-м курсе обучения бакалавриата в дисциплинах «Педагогическая психология в тренерской деятельности», «Творческая практика»; отчасти на 2-м курсе в дисциплинах «Педагогическая практика», «Психология физической культуры и спорта» и на 4-м курсе в дисциплине «Акмеология физической культуры и спорта».

Применяемые образовательные технологии:

- практические занятия, в том числе тренинги

с использованием моделирования, решения и разбора разнообразных ситуаций профессиональной деятельности, разработка проектов в области ФКС;

– деловые игры.

*Рефлексивный компонент* направлен на:

– развитие самоконтроля профессионального и личностного роста;

– развитие профессиональной рефлексии, рефлексивного мышления;

– оптимизацию самооценки и укрепление уверенности в успехе.

Наряду с другими сторонами подготовки, работа по рефлексивному компоненту

реализуется, в основном, на 4-м курсе обучения бакалавриата в дисциплине «Акмеология физической культуры и спорта».

Применяемые образовательные технологии:

– создание рефлексивного психологического автопортрета с позиции профессионализма;

– оценка содержания деятельности по критериям, отражающим сформированность каждого компонента психологической компетентности.

Описанная система формирования психологической компетентности по четырем названным компонентам модели представлена на рисунке 1.



Рисунок 1. – Поэтапное формирование психологической компетентности в процессе подготовки бакалавра по направлению 49.03.01 – Физическая культура

Что касается *ценностно-нравственного* блока модели и работы по формированию базовых духовно-нравственных профессиональных ценностей и социальных установок, то это направление реализуется в качестве *стержневого* на всех этапах подготовки и в работе по всем обозначенным выше блокам модели.

*Целью* комплексного диагностического исследования, представленного в данной статье, является сравнительный анализ исходного и достигнутого уровней психологической компетентности выпускников бакалавриата ФКС в результате ее поэтапного формирования в учебно-воспитательном процессе факультета физкультуры и спорта ННГУ им. Н.И. Лобачевского.

В качестве *научной гипотезы* комплексного сравнительного психодиагностического исследования проверяется положение о том, что в результате поэтапного формирования психологической компетентности студентов бакалавриата ФКС по описанной модели: 1)

будут получены позитивные (в том числе статистически значимые) изменения парциальных уровнейых показателей психологической компетентности выпускников (по компонентам модели); 2) выявлен статистически значимый рост интегрального уровняого показателя психологической готовности выпускников; 3) подтверждено отсутствие какого-либо существенного влияния вынужденной дистанционной формы обучения на его конечные результаты за счет онлайн-курсов, включенных в поэтапный учебный процесс.

*Организация и методы исследования.* В исследовании принимали участие 120 студентов, окончивших бакалавриат по направлению подготовки 49.03.01 «Физическая культура». На протяжении 4-х лет обучения у данных студентов формировалась психологическая компетентность в соответствии с выше описанной схемой.

Диагностика психологической компетентности студентов ФКС осуществляется в соответствии с ее структурно-функциональной

моделью, включающей когнитивный, мотивационно-целевой, операциональный, рефлексивный, ценностно-нравственный компоненты психологической компетентности выпускника бакалавриата.

Для изучения этих компонентов психологической готовности использовался следующий комплекс психодиагностических процедур:

1. *Диагностика мотивационно-целевой компетентности (готовности):*

– методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) [1];

– методика диагностики психологической структуры мотивационной сферы личности по В.Э. Мильману [2].

2. *Диагностика когнитивной психологической готовности:*

– тестирование уровня владения выпускниками наиболее значимыми понятиями, терминами и компетенциями, соответствующего профиля с помощью специально разработанного опросника [3].

Опросник содержит 13 комплексных заданий с вариантами решений для выбора. При оценке уровня когнитивной компетентности по данной

методике учитывалось количество верно решенных заданий (сделанных выборов), и были приняты следующие уровневые критерии:

–  $13 \leq \text{высокий} \leq 10$ ;  $9 \leq \text{средний} \leq 6$ ;  $5 \leq \text{низкий} \leq 1$ .

3. *Диагностика операциональной готовности:*

Основным критерием уровня сформированности операциональной готовности выпускника бакалавриатаа данной работе мы приняли *оптимальность* принятия решений в профессиональных проблемных ситуациях ФКС деятельности. Для измерения этого уровнямы использовали апробированную в диссертационном исследовании С.В. Кузьминой [4] и показавшую высокую надежность и эффективность методику мэппинг-анализа решения испытуемым реальных и специально смоделированных проблемных ситуаций. При оценке действий и принятого испытуемым решения анализируется соотношение двух параметров оптимальности: открытости действий и ответственности за решение. Возможны четыре типа поведения в проблемной ситуации, выражающих различия в уровне операциональной компетентности. На рисунке 2 показаны эти типы поведения.

Высокий уровень	2	4
Низкий уровень	1	3
<i>Открытости</i> <i>Ответственности</i>	Низкий уровень	Высокий уровень

Рисунок 2. – Типы поведения в проблемной ситуации принятия решения

*Первый тип.* Закрыт, не доверяет другим и не берет ответственность на себя, уклоняется от принятия решения.

*Второй тип.* Открыт, полагается на других, ответственность за решение также возлагает на них.

*Третий тип.* Закрыт, не доверяет и недооценивает других, всю ответственность за решение берет на себя.

*Четвертый тип.* Открыт, доверяет другим, ориентируется на сотрудничество и, одновременно, готов к принятию на себя всей полноты ответственности за решение.

При оценке уровня операциональной готовности были приняты следующие критерии: *первый тип* – низкий уровень (1 уровневый балл), *второй и третий типы* – средний уровень (2 балла), *четвертый тип* – высокий уровень (3 уровневых балла).

Для целей диагностики разработан большой набор проблемных ситуаций, специфических для

ФКС деятельности, выявляющих особенности принятия решений. Здесь не приводится описание ситуаций, Они представлены в работах автора [4;5].

4. *Диагностика рефлексивной психологической готовности:*

– методика самооценки уверенности в себе (отсутствие страха отвержения);

– методика самооценки уверенности в успехе (отсутствие страха неудачи) по материалам Р. Мак-Ги [6].

В каждой методике имеется 10 пунктов самооценки с градациями баллов от 7 (всегда) до 1 (никогда). Индивидуальная сумма баллов испытуемого (из максимально возможной, равной 70 интерпретируется по уровням: 10 – 30 – низкий уровень; 31 – 51 средний уровень; 52 – 70 высокий уровень уверенности в себе и уверенности в успехе. Методика модифицирована и прошла апробацию в исследованиях научной школы проф. В.В. Рьжова [7].

5. *Диагностика ценностно-нравственной готовности.*

– методика диспозиционного анализа ценностных ориентаций с использованием перечней инструментальных и терминальных ценностей М. Рокича.

Модификация методики диспозиционного анализа ценностных ориентаций для оценки уровня ценностно-нравственного развития личности предложена и апробирована в исследованиях научной школы проф. В.В. Рыжова [8;9]. Методика предусматривает возможность выявить *индивидуальную* иерархию четырех *диспозиций* ценностей личности: элементарно-жизненную (Д-1), социально-нормативную (Д-2), социально-личностную (Д-3), ценностно-нравственную (Д-4), и с помощью ранговой корреляции по Спирмену рассчитать показатель ее соответствия высшему (теоретическому) уровню ценностно-нравственного развития личности. При этом:  $1 < R \leq 0$  – низкий уровень,  $0 < R \leq +0,4$  – средний уровень,  $0,4 < R \leq +1,0$  – высокий уровень ценностно-нравственного развития личности.

Математико-статистическая обработка результатов психодиагностики во всех блоках программы проводится по методу расчета среднего уровневого показателя (СУП) с учетом процентного распределения индивидуальных уровневых показателей испытуемых в исследуемых группах с проверкой статистической значимости различий в СУП по ф-

критерию Фишера для процентных распределений и  $\chi$ -квадрат критерию Колмогорова для СУП. Данная методика предложена и апробирована в многочисленных исследованиях научной школы проф. В.В. Рыжова [10] и др. Формула расчета СУП для 3-х уровневой шкалы  $СУП = \frac{a + 2b + 3c}{100}$ , где a, b, c –

выраженные в процентах количества испытуемых с низким (ах 1 уровневым балл), средним (bx 2 уровневым балла) и высоким (сх 3 уровневым балла) уровнями индивидуального показателя. СУП исчисляется до 0,01 и принимает значения  $1 \leq СУП \leq 3$ .

*Результаты исследования и их обсуждение.* В исследовании принимали участие студенты бакалавриата факультета физической культуры и спорта ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Первое исследование было проведено в мае 2020 года (КГ-1), при этом дистанционный формат обучения введен с марта 2020 года, таким образом, студенты проходили обучение, в том числе по дисциплинам психолого-педагогического блока преимущественно в очном формате, за исключением 2-х месячного периода. Второе исследование было проведено в январе 2021 года (КГ-2). При этом исследуемая группа обучалась в дистанционном формате с марта 2020 года, т.е. практически два семестра.

В таблице 1 представлены сравнительные результаты диагностики системы учебной мотивации выпускников КГ-1 и КГ-2.

Таблица 1. –Результаты сравнительной психодиагностики системы учебной мотивации выпускников КГ-1 и КГ-2 (N=120, СУП,  $\phi$ , p)

Виды учебной мотивации	СУП КГ-1	СУП КГ-2
Коммуникативные мотивы	2,16	2,31
Мотивы избегания	1,52	1,62
Позиционные мотивы (престиж)	2,09	1,59*
Профессиональные мотивы	2,48	2,92*
Мотивы творческой самореализации	1,00	1,00
Учебно-познавательные мотивы	2,92	3,00
Социальные мотивы	2,42	2,25
<i>Интегральный СУП</i>	<i>2,08</i>	<i>2,10</i>

Материалы таблицы 1 свидетельствуют о статистически значимом ( $p < 0,05$ ) увеличении показателя уровня профессиональной мотивации выпускников КГ-2 и значимом уменьшении у них ( $p < 0,05$ ] мотивации престижа (т.н. позиционной мотивации). Помимо указанных изменений, существенных различий в остальных видах мотивации между КГ-1 и КГ-2 группами выпускников не выявляется. Следует, однако, обратить внимание на *очень низкий* (СУП=1,00) для всех выпускников уровень мотивации

творческой самореализации при очень высоком уровне учебно-познавательной мотивации. (СУП=2,92 и СУП=3,00). Это отразилось на величине интегрального СУП, который лишь немного превышает показатель теоретического среднего уровня СУП=2,00.

Диагностика структуры мотивации по методике В.Э. Мильмана позволяет выявить устойчивые тенденции мотивационной сферы личности: общую и творческую активность, стремление к общению, социальному статусу, и

на этой основе составить суждение о целостной направленности мотивации личности. Данные, полученные в диагностике структуры мотивации по методике В.Э. Мильмана, свидетельствуют о некотором доминировании у выпускников обеих групп *общежитейской* мотивационной направленности (ОН) над *рабочей (деловой)* направленностью (РН). Так,  $SUP_{ОН}=2,51$ , а  $SUP_{РН}=1,80$ , что статистически значимо меньше (при  $p<0,05$ ). Кроме того, в исследовании выявлено, что показатель мотивационной направленности (потенциальной) на *творческую* активность несколько выше у выпускников КР-2. Так,  $SUP_{др\ КР-2}=2,69$ , а  $SUP_{др\ КР-1}=2,25$ , что статистически значимо ниже (при  $p<0,05$ ). При этом, достаточно высокая *потенциальная* направленность мотивации бакалавров на

*творческую* деятельность (по данным методики Э. Мильмана) вообще не проявляется в учебной мотивации на творческую самореализацию. На это следует обратить особое внимание в организации учебной работы по формированию мотивации студентов.

В таблице 2 представлены обобщенные результаты сравнительной психодиагностики когнитивной, мотивационной, операциональной, рефлексивной и ценностно-нравственной психологической компетентности выпускников бакалавриата (КГ-1 и КГ-2) в средних уровневых показателях (СУП) в сравнении с исходными показателями уровней компетентности (готовности) студентов, полученными ранее, на начальном периоде поэтапной подготовки выпускников на 1 курсе.

Таблица 2. – Обобщенные результаты сравнительной диагностики психологической готовности выпускников ( $N_{3Г}=120$ ,  $N_{КГ-1}=60$ ,  $N_{КГ-2}=60$ ; СУП, ф, р)

Виды компетентности (готовности)	КГ-1		КГ-2	
	исходный	конечный	исходный	конечный
Когнитивная готовность	1,60	2,64	1,60	2,48
Мотивационно-целевая готовность	1,62	2,08	1,62	2,10
Операциональная готовность	1,64	2,38	1,64	2,36
Ценностно-нравственная готовность	1,84	2,28	1,84	2,24
Рефлексивная готовность	1,76	2,41	1,76	2,48
<i>Интегральный уровень готовности</i>	<i>1,69</i>	<i>2,36*</i>	<i>1,69</i>	<i>2,33*</i>

Значимость различий исходных и конечных СУП: \* -  $p<0,05$

Анализ обобщенных результатов сравнительного диагностического исследования, приведенных в итоговой таблице 2, позволяет сделать ряд заключений:

– поэтапное формирование психологической компетентности бакалавров ФКС в соответствии с принятой концепцией (моделью) и использованными образовательными технологиями позволило существенно повысить показатели уровня психологической компетентности выпускников по всем отдельным (парциальным) видам компетентности (готовности), что отразилось в статистически значимом увеличении интегрального уровня их психологической готовности ( $p<0,05$ );

– существенным представляется тот факт, что, несмотря на значимое преобладание *общежитейской* направленности мотивации бакалавров обеих экспериментальных групп, общий показатель их ценностно-нравственного личностного развития существенно приблизился к социально-личностной и ценностно-нравственной диспозициям, в отличие от элементарно-жизненной и социально-нормативной диспозиций; иными словами,

ценностно-нравственное личностное развитие студентов происходит быстрее их учебно-профессионального развития;

– значимым представляется наиболее существенный рост показателей уровня рефлексивной компетентности (уверенности в себе и в своей успешности) на фоне *менее значительного* роста когнитивной компетентности при явном преобладании учебно-познавательной мотивации студентов бакалавриата, что отражено в таблице 1;

– как и предполагалось, *существенных* различий в показателях психологической компетентности бакалавров КГ-1 и КГ-2, вызванных необходимостью организации дистанционного обучения, по данным диагностического исследования не выявлено.

*Заключение.* Таким образом, основные задачи сравнительного диагностического исследования, вытекающие из поставленной цели, решены. Выдвинутая для проверки научная гипотеза проверена и подтвердилась полученными в исследовании данными. Это означает, что использованная в учебном процессе система поэтапного формирования психологической

компетентности выпускников бакалавриата ФКС показала, таким образом, свою эффективность.

Предложенная автором комплексная диагностическая методика с ее модификациями позволила получить *новые данные*:

- о несоответствии устойчиво высокой (потенциальной) творческой направленности мотивации личности студентов очень низкому уровню мотивов творческой самореализации в учебной деятельности;

- о более высокой динамике личностного, в частности, ценностно-нравственно-смыслового развития студентов в сравнении с динамикой их учебно-профессионального роста;

- о существенном влиянии предлагаемых форм подготовки на активизацию и развитие рефлексивной психологической компетентности выпускников, рост их самооценки;

- об отсутствии негативного влияния

вынужденного дистантного обучения на эффективность целостного учебного процесса.

Значимость проведенного исследования определяется обоснованием и доказательством важности поэтапного развития профессиональной психологической компетентности бакалавров ФКС, выявлением новых научных данных о взаимосвязях потенциальной мотивационной направленности личности и ее реально действующей учебной мотивацией, о соотношении динамики личностного и учебно-профессионального развития студентов в образовательном процессе. Полученные данные могут быть использованы при разработке и внедрении в образовательную практику творческих форм деятельности, направленных на формирование действенных учебных мотивов творческой самореализации личности студентов в учебной работе.

#### Литература:

1. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2005. – 432 с.
2. Мильман В.Э. Мотивация и творчество / В.Э. Мильман. – М.: Мирейя и Ко, 2005. – 165 с.
3. Опросник «Психологическая компетентность профессионала ФКС-сферы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://docs.google.com/forms/d/1Yr1SRr9ZNMsmZUQiN4yQUmV4Q8z-j3MfyOVgpjIAQo/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/1Yr1SRr9ZNMsmZUQiN4yQUmV4Q8z-j3MfyOVgpjIAQo/viewform?edit_requested=true)
4. Кузьмина С.В. Формирование психологической готовности студентов к эффективной профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта / С.В. Кузьмина // Теория и практика физической культуры. - 2011. - № 10. - С. 24-28.
5. Рыжов В.В., Кузьмина С.В. Психологическая культура общения как фактор профессиональной подготовки: монография / В.В. Рыжов, С.В. Кузьмина. - М.: Изд-во Русско-американского ин-та, 2011. - 202 с.
6. Мак-Ги Р. Поиск значимости / Р. Мак-Ги. -

Изд-во "Логос, Фресно", США, 1994. - 112 с.

7. Абыденова Н.А. Психологические механизмы формирования личностной значимости студентов педагогических специальностей: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Абыденова Надежда Александровна. - Нижний Новгород, 2008. - 216 с.

8. Веденкина В.А. Психологическое сопровождение развития ценностных ориентаций подростков в музейной среде: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Веденкина Валентина Алексеевна. - Нижний Новгород, 2009. - 202 с.

9. Вовденко О.В. Преодоление психологических нарушений социализации подростков средствами метафоры: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Вовденко Оксана Валерьевна. - Нижний Новгород, 2011. - 220 с.

10. Попель А.А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Попель Александр Александрович. - Нижний Новгород, 2005. - 202 с.

#### References:

1. Rean A.A. Psychology and pedagogy / A.A. Rean, N.V. Bordovskaya, S.I. Rozum. - SPb.: Peter, 2005. - 432 p.
2. Milman V.E. Motivation and creativity / V.E. Milman. - M.: Mireya and Co, 2005. - 165 p.
3. Questionnaire "Psychological competence of a professional FKS-sphere" [Electronic resource]. - Access mode: [https://docs.google.com/forms/d/1Yr1SRr9ZNMsmZUQiN4yQUmV4Q8z-j3MfyOVgpjIAQo/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/1Yr1SRr9ZNMsmZUQiN4yQUmV4Q8z-j3MfyOVgpjIAQo/viewform?edit_requested=true)
4. Kuzmina S.V. Formation of psychological readiness of students for efficient professional activity in the field of physical culture and sport / S.V. Kuzmina // Theory and practice of physical culture. - 2011. - № 10. - S. 24-28.

5. Ryzhov V.V., Kuzmina S.V. Psychological culture of communication as a factor of professional training: monograph / V.V. Ryzhov, S.V. Kuzmina. - M.: Publishing house of the Russian-American Institute, 2011. - 202 p.

6. McGee R. Search for significance / R. McGee. - Publishing house "Logos, Fresno", USA, 1994. - 112 p.

7. Abydenova N.A. Psychological mechanisms of the formation of the students' of pedagogical specialties personal significance: dis. ... cand. psychol. sciences: 19.00.07 / Abydenova Nadezhda Aleksandrovna. - Nizhny Novgorod, 2008. - 216 p.

8. Vedenkina V.A. Psychological support of the development of value orientations of adolescents in the museum environment: dis. ... cand. psychol. sciences:



19.00.07 / Vedenkina Valentina Alekseevna. - Nizhny Novgorod, 2009. - 202 p.

9. Vovdenko O.V. Overcoming psychological disorders of socialization of adolescents by means of metaphor: dis. ... cand. psychol. sciences: 19.00.07 / Vovdenko Oksana Valerievna. - Nizhny Novgorod, 2011. -

220 p.

10. Popel A.A. Psychological conditions for the development of students' social creativity in the process of vocational training: dis. ... cand. psychol. sciences: 19.00.07 / Popel Alexander Aleksandrovich. - Nizhny Novgorod, 2005. - 202 p.

19.00.07 – Педагогическая психология

***Сведения об авторе:***

***Соколовская Светлана Владимировна*** (г. Нижний Новгород, Россия), кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой спортивной медицины и психологии, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, e-mail: kuzmminasv2013@inbox.ru



УДК 159.923.5

## Экспериментальный анализ личностных особенностей и адаптации подростков из замещающих семей

### Experimental analysis of personal characteristics and adaptation of adolescents from foster families

**Славутская Е.В.**, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», [slavutskayaev@gmail.com](mailto:slavutskayaev@gmail.com)

**Иванова Г.Ф.**, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», [gulnara\\_biametov@mail.ru](mailto:gulnara_biametov@mail.ru)

**Slavutskaya E.**, Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, [slavutskayaev@gmail.com](mailto:slavutskayaev@gmail.com)

**Ivanova G.**, Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, [gulnara\\_biametov@mail.ru](mailto:gulnara_biametov@mail.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.032

**Ключевые слова:** подростки, замещающая семья, адаптация, дезадаптация, личностные черты.

**Keywords:** adolescents, foster family, adaptation, maladaptation, personality traits.

**Аннотация.** Актуальность исследования связана с необходимостью психологического сопровождения и поддержки замещающих семей, в частности, их наиболее уязвимой категории – воспитывающих детей подросткового возраста. Цель работы – проведение сравнительного анализа личностных особенностей и адаптационных характеристик подростков, воспитывающихся в замещающих семьях, оценка эффективности программы комплексного психологического сопровождения замещающей семьи. Для выявления адаптационных характеристик и динамики изменения личностных черт подростков до и после реализации комплексной программы сопровождения (2 года) проведены психодиагностические срезы с использованием опросника Р. Даймонд – К. Роджерс и теста-опросника Р.Б. Кеттелла (методика 14 PF). Сравнительный анализ проводился для трех групп респондентов: подростки из замещающих семей, участвующие и не участвующие в программе сопровождения, подростки из полных семей. Обнаружен ряд психологических особенностей подростков, проявляющихся в динамике их личностного развития. Количественно показаны изменения во взаимосвязи эмоциональных, волевых и коммуникативных черт подростков. Это относится как к экспериментальной, так и к контрольной группам подростков. В частности, подтверждена необходимость референтной группы для нормальной социализации и развития личности подростков вне зависимости от влияния и характера социальной среды. Результаты работы демонстрируют достаточно высокую эффективность комплексной программы сопровождения замещающих семей.

**Abstract.** The relevance of the study is related to the need for psychological support of foster families, in particular, their most vulnerable category – those raising adolescents. The purpose of the work is to conduct a comparative analysis of the personal and adaptive adolescents' characteristics in foster families, to evaluate the effectiveness of the comprehensive psychological support program for the foster family. To identify the adaptive characteristics and dynamics of changes in the personality traits of adolescents before and after the implementation of the comprehensive support program (2 years), psycho diagnostic sections were conducted using the R. Dymond, –C. Rogers questionnaire and the R.B. Cattell's questionnaire (method 14 PF). The comparative analysis was carried out for the three respondents' groups: adolescents from foster families, those who participate and those who do not participate in the support program, and adolescents from full families. A number of adolescents' psychological characteristics are revealed, which are manifested in the dynamics of their personal development. Changes in the relationship of emotional, volitional and communicative traits of adolescents are shown quantitatively. This applies to both experimental and control groups of adolescents. In particular, the need for a reference group for the normal socialization and development of the personality of adolescents, regardless of the influence and nature of the social environment, is confirmed. The results of the work demonstrate a fairly high efficiency of the comprehensive program of support for foster families.

*Введение.* Реализация реформы деинституализации сиротских учреждений, начавшаяся в 2012 году в рамках «Национальной стратегии действия в интересах детей на 2012–2017 годы», явилась началом появления центров сопровождения (поддержки) замещающих семей. Если на первых порах основной целью было устройство воспитанников в биологические или приемные семьи, то следующей задачей стала организация обучающих и поддерживающих сервисов для приемных родителей, приемных детей [1;2]. Значительное внимание начинает уделяться скрытым противоречиям воспитания и развития ребенка в приемной семье, в частности систематизируются стратегии адаптации и реабилитации [3-6].

Роль семьи в развитии человека несравнима по своему значению ни с какими другими социальными институтами. Потеря семьи в детстве (ситуация сиротства) отражается на дальнейшем психическом развитии ребенка [7]. Идея психолого-педагогического и медико-социального сопровождения стала реализовываться в системе образования России с 1994 года, и в настоящее время увеличивается количество замещающих семей [8]. В.Н. Ослон дает определение понятию «замещающая семья». Это особый, новый тип семейной системы, возникший в результате слияния кровной семьи и замещающего ребенка в новое системное пространство, обладающее своими закономерностями развития. На этапе развития новой семьи важно создать все необходимые условия для благополучной социально-психологической адаптации ребенка, формирования у него чувства привязанности [9]. В простонародье успешность данного этапа подтверждается сформированным ответом ребенка на вопрос «Ты чей, где твоя семья».

На этапе поддержки замещающей семьи основными задачами являются создание психологического микроклимата, способствующего комфортному пребыванию ребенка в семье; оказание комплексной профессиональной консультативной, юридической, психологической, педагогической, социальной помощи семье, принявшей ребенка (детей) на воспитание; помощь в преодолении негативных последствий прошлого опыта ребенка (пережитого насилия и пренебрежения, опыта пребывания в интернатном учреждении); развитие и поддержание родительской компетенции и навыков воспитания приемных детей; содействие обмену опытом между замещающими родителями [10;11]. Одной из

наиболее уязвимых категорией замещающих семей являются семьи, воспитывающие детей подросткового возраста, поэтому изучение и анализ личностных особенностей подростков, воспитывающихся в замещающих семьях, позволяет разрабатывать адресные программы их психологического сопровождения и поддержки всей семьи [12].

*Материалы и методы исследования.* Для выявления адаптационных характеристик до и после реализации комплексной программы сопровождения нами было проведено эмпирическое исследование адаптации-деадаптации подростков по опроснику социально-психологической адаптации (СПА) Р. Даймонд – К. Роджерс (в адаптации Т.В. Снегиревой) [13]. Личностные особенности определялись с помощью теста-опросника Р.Б. Кеттелла для подростков (методика 14 PF) [14]. Результаты по обоим психодиагностическим методикам имеют целочисленные шкалы с диапазоном от 10 (14 PF) до 60 (СПА) значений, что позволяет при обработке данных сравнивать количественные результаты и использовать факторный анализ на основе параметрического коэффициента корреляции Пирсона [15;16]. Экспериментальную выборку составили подростки из замещающих семей в количестве 40 человек, прошедшие программу психологического сопровождения (формирующий эксперимент). Контрольную выборку №1 составили подростки-сироты, не прошедшие программу психологического сопровождения. Контрольная выборка № 2 включала подростков из полных семей. Всего в обеих контрольных выборках – 80 человек. Условием формирования контрольной выборки стало повторение половозрастных характеристик экспериментальной группы. Таким образом, в данную группу вошли подростки 12 – 15 лет. Исследование проводилось в течение 2-х лет на базе БОУ ЧР «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики, г. Канаш. На этапе формирующего эксперимента в рамках психологического сопровождения детей подросткового возраста, воспитывающихся в замещающих семьях, были проведены следующие мероприятия: сопровождающая работа с подростками (психодиагностика личностных особенностей, социально-психологический тренинг, включение подростков в волонтерскую и наставническую деятельность); работа с принимающей семьей на разных этапах ее формирования; работа с образовательными организациями (классные

руководители, социальные педагоги, психологи, наставники и др.) [17;18]. Для оценки связей и группировки психодиагностических данных использовался корреляционный и факторный анализ. По критерию Кайзера выделены 5 – 6 факторов, собственные значения которых *E* оказываются больше единицы. Для обработки данных использован программный пакет STATISTICA.

Нами были поставлены и решены следующие задачи:

- установить различия адаптационных характеристик в группах подростков из замещающих и из полных семей;
- оценить динамику адаптационных характеристик у подростков из замещающих семей до и после воздействия, а также данную динамику в контрольных группах;
- определить личностные особенности подростков, воспитывающихся в замещающих семьях для составления адресной программы их психологического сопровождения и поддержки замещающей семьи.

При решении второй задачи по установлению различий адаптационных характеристик в группах подростков-сирот и из полных семей, нами было проведено сравнение экспериментальной выборки подростков-сирот с контрольными (1 – подростки-сироты, не проходившие тренинг, 2 – подростки из обычных семей) выборками. При этом было сделано 2 среза: до экспериментального воздействия и после. Таким образом, мы сравнивали последовательно экспериментальную выборку с контрольными 1 и 2 до эксперимента и после.

*Результаты и обсуждение.* На рисунках 1 и 2 представлены средние значения показателей адаптации и дезадаптации по опроснику СПА Р. Даймонда – К. Роджерса в контрольных (КГ-1 и КГ-2) и экспериментальной группах до и после проведения экспериментальной работы.

Показатель «адаптация», см. рисунок 1 отражает тенденции функционирования системы, определяющиеся соответствием между целями и достигаемыми результатами.

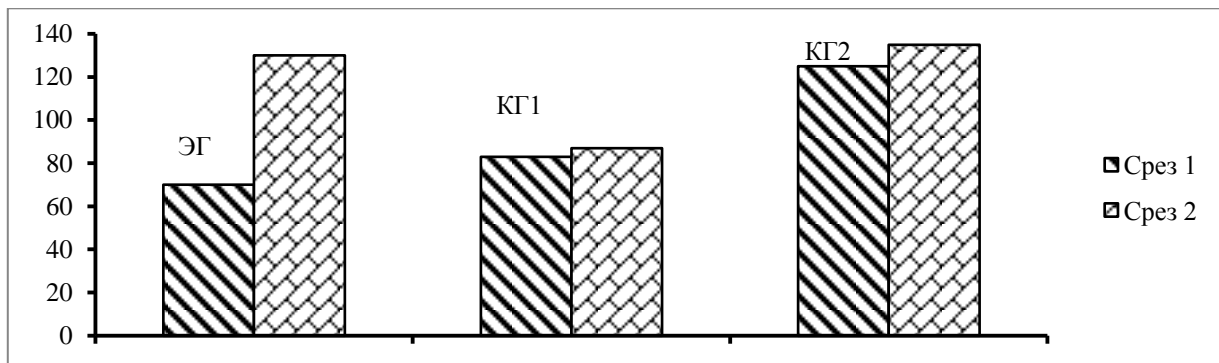


Рисунок 1. – Сравнение уровня параметра «адаптация» по опроснику СПА Р.Даймонда – К.Роджерса в экспериментальной и контрольной выборках до и после воздействия.

*Примечания:* срез 1 – результаты, полученные до эксперимента; срез 2 результаты, полученные после эксперимента; ЭГ – экспериментальная группа; КГ1 – контрольная группа подростков сирот, на которых не оказывалось воздействие; КГ2 – контрольная группа подростков из полных семей

После проведенного эксперимента отличий по показателю «адаптация» между экспериментальной группой и контрольной 2 (подростками из полных семей) выявлено не было, но появились отличия между экспериментальной группой и контрольной 1 (подростки-сироты, не проходящие тренинг). В динамике значимый рост этого показателя отмечается только в экспериментальной группе.

Таким образом, мы можем утверждать, что специально разработанная комплексная программа, выступившая в нашем исследовании экспериментальным воздействием, прямо повлияла на адаптацию в экспериментальной группе.

Трудности в адаптации ребенка в замещающей семье вызывают многочисленные проблемы в адаптации и функционировании всей семьи, что отмечают многие авторы [19;20]. Высокие значения по параметру «дезадаптация» определяют незрелость личности подростка, невротические отклонения, дисгармонию в сфере принятия решения, которая является результатом постоянных неуспешных попыток реализовать цель или наличие двух или более равнозначных целей. На рисунке 2 представлено сравнение выборок в двух срезах по параметру «дезадаптация».

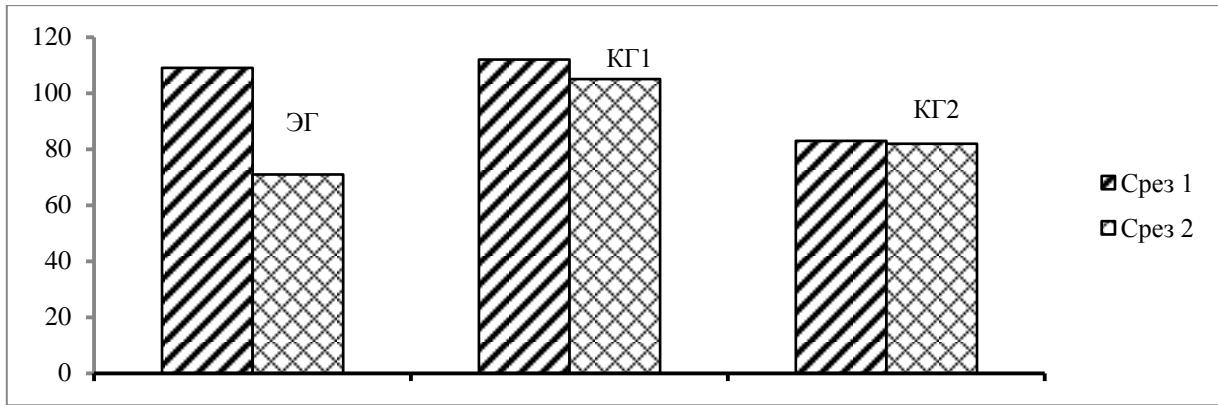


Рисунок 2. – Сравнение уровня параметра «деадаптация» по опроснику СПА Р.Даймонда – К.Роджерса в экспериментальной и контрольной выборках до и после воздействия

Как видно из рисунка 2, в обоих срезах показатель «деадаптация» находится в области средних значений, то есть не принимает деструктивные формы ни в одной из выборок испытуемых. В выборках подростков-сирот до эксперимента в первом срезе данный показатель значительно превышает показатель «деадаптация» у подростков из полных семей. В первом срезе при сравнении экспериментальной выборки с контрольной 1 (подростки сироты, не подвергавшиеся экспериментальному воздействию) различий не обнаружено. После экспериментальной программы (формирующее воздействие) картина с показателем «деадаптация» полностью меняется. При оценке динамики данного показателя можно отметить его снижение в экспериментальной выборке,

которое не наблюдается ни в КГ-1, ни в КГ-2. Показатель «деадаптация» во втором срезе снизился в экспериментальной группе настолько, что даже стал ниже аналогичного показателя в контрольной выборке 2 (подростки из полных семей).

Факторный анализ результатов психодиагностики контрольной и экспериментальной групп с помощью 14-факторного опросника Р.Б. Кеттелла до и после эксперимента показал изменения в факторных нагрузках, количестве и содержании значимых факторов. В таблицах 1 и 2 представлены факторные нагрузки для контрольной и экспериментальной групп до формирующего воздействия.

Таблица 1. – Результаты факторного анализа (контрольная группа до эксперимента)

	Факторные нагрузки				
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
A	0,108428	<b>-0,833235</b>	0,097342	0,039200	-0,161688
B	-0,068750	0,003630	-0,073055	-0,104750	<b>0,889427</b>
C	0,022870	-0,153055	-0,002786	<b>0,860535</b>	0,028548
D	<b>0,688618</b>	0,072514	-0,429282	0,234194	-0,281900
E	0,172806	<b>-0,675031</b>	-0,292230	0,082129	0,413736
F	0,361658	-0,138140	<b>-0,696050</b>	0,223105	0,092422
G	<b>-0,873459</b>	0,089603	0,084681	0,108350	-0,032781
H	0,578849	<b>-0,595200</b>	0,313949	-0,183778	0,036622
I	-0,265892	0,377175	0,128605	<b>0,746290</b>	-0,059346
J	<b>0,663568</b>	0,166645	-0,101562	-0,322103	-0,465337
O	-0,216454	0,181085	0,430712	0,204576	0,497548
Q2	0,213539	<b>0,588247</b>	-0,397719	-0,107309	-0,011632
Q3	0,067743	-0,092595	<b>0,838313</b>	0,214892	0,016354
Q4	0,066837	<b>0,785875</b>	0,203218	0,144077	0,015140
E	2,362385	2,735049	1,989337	1,690915	1,547889
S,%	16,8742	19,5361	14,2095	12,0780	11,0563

Таблица 2. – Результаты факторного анализа (экспериментальная группа до эксперимента)

	Факторные нагрузки					
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6
A	0,224686	0,062320	0,110146	<b>0,724080</b>	0,194741	0,157709
B	-0,199113	-0,446841	<b>0,636767</b>	-0,170031	-0,283266	0,147182
C	0,354250	0,381421	0,295666	0,364530	-0,097742	-0,400541
D	<b>-0,623974</b>	-0,154578	-0,051529	0,393385	0,047313	0,386316
E	0,010999	0,250305	<b>0,856359</b>	0,092172	0,279010	-0,029889
F	-0,068777	0,167242	0,304765	0,037452	-0,308257	<b>0,758833</b>
G	<b>0,886083</b>	0,066655	-0,200050	0,110506	-0,002791	-0,113037
H	-0,013466	0,580605	0,147685	0,331608	-0,469210	-0,235715
I	-0,029611	<b>-0,827226</b>	0,042918	-0,027006	-0,082654	-0,158899
J	<b>-0,828290</b>	0,172807	-0,090669	-0,281097	0,220033	0,075412
O	0,044750	<b>-0,669822</b>	-0,097388	-0,047245	0,290200	0,051629
Q2	0,011974	-0,147154	0,128099	<b>-0,789305</b>	0,285734	0,221200
Q3	0,238547	0,051199	0,136769	0,060193	-0,242056	<b>-0,796871</b>
Q4	-0,202239	-0,145194	0,135210	-0,001821	<b>0,832750</b>	-0,016424
E	2,182034	2,013279	1,468685	1,681516	1,496159	1,719073
S,%	15,5860	14,3806	10,4906	12,0108	10,6869	12,2791

Примечание к таблицам: E,S – собственные значения факторов и их вклад в общую дисперсию.

A Шизотимия – аффектомия; B Вербальный интеллект; C Степень эмоциональной устойчивости; D Флегматичность – возбудимость; E Пассивность – доминантность; F Осторожность – легкомыслие; G степень принятия моральных норм; H Робость, застенчивость – смелость, авантюризм; I Реализм – сензитивность; J Неврастения, фактор Гамлета; O Самоуверенность – склонность к чувству вины; Q2 Степень групповой зависимости; Q3 Степень самоконтроля; Q4 Степень внутреннего напряжения.

Сравнительный анализ данных до формирующего этапа эксперимента, представленных в таблицах 1 и 2, показал, что:

1. Если в контрольной группе выделяются 5 значимых факторов с вкладом в общую дисперсию 73,8%, то в экспериментальной группе соответствующих факторов 6 (75,4%). Это и означает, что связи между личностными чертами у подростков из полных семей более структурированы. Проявляется разница в структуре личности.

2. В обеих группах в первый фактор Ф1 входят одинаковые характеристики одинаково взаимосвязанные – D (флегматичность-возбудимость), G (степень принятия моральных норм), J (неврастения-фактор Гамлета). Это можно интерпретировать как характерную особенность изучаемого возраста, не зависящую от типа воспитания, семьи или социальной адаптации. Степень принятия моральных норм (волевая характеристика) будет выше у тех подростков этого возраста, которые показывают большую инертность, сдержаны, постоянны в своих интересах (D-), предпочитают групповые действия, принимают общие нормы и оценки, для них важна совокупность людей (J-). Этот факт подтверждает необходимость референтной группы для нормальной социализации и развития личности подростков вне зависимости от влияния и характера социальной среды. Можно

предположить, что характер социальной среды не влияет и не меняет взаимосвязи этих характеристик, в дальнейшем, они перестраиваются и изменяются под влиянием формирующего эксперимента или с течением возраста. Референтная группа является той площадкой, на которой разворачиваются и отрабатываются процессы взросления, необходимые в дальнейшем для вхождения в период юношеского возраста со своими задачами индивидуализации и самоопределения. А пока – группа необходима для отработки нормативного поведения, что мы и наблюдаем во взаимосвязанных факторах.

3. Взаимосвязи характеристик остальных факторов сильно отличаются для контрольной и экспериментальной групп до формирующей части эксперимента. Например, второй по значимости фактор Ф2 (S%=19,5361) у контрольной группы демонстрирует взаимосвязанную группу коммуникативных качеств A, E, H обратных связанных с Q2 (степень групповой зависимости) и с Q4 (внутреннее напряжение). Это означает, что у тех подростков контрольной группы, у которых наблюдается стремление к одиночеству, обособлению (A-), зависимость от других, уступчивость (E-), стремление держаться в тени, застенчивость (H-) наиболее выражены трудности работы в группе (Q2+) и внутреннее напряжение, недовольство

порядком и руководством в группе (Q4+). В экспериментальной группе во второй фактор Ф2 входят взаимосвязанные личностные характеристики I и O. Это можно интерпретировать следующим образом: высокая сензитивность (I) у подростков, воспитывающихся в замещающей семье, прямо взаимосвязана со склонностью к чувству вины (O).

4. У обеих групп подростков (контрольной и экспериментальной) волевая характеристика Q3+ (самоконтроль поведения) обратно связана с личностной чертой F- (осторожность – легкомыслие). Например, чем выше самоконтроль, тем меньше выражены беззаботность в общении, легкомыслие, и более выражены осторожность, пессимизм, впечатлительность. Это может свидетельствовать

о том, что вне зависимости от типа семьи и воспитания те подростки, у которых развит высокий волевой контроль своего поведения с ориентацией на социальные нормативы, будут демонстрировать такие характеристики, как молчаливость, осторожность, впечатлительность, мрачность со склонностью к субдепрессиям. И, наоборот: при низком волевом контроле и не стремлении соблюдать социальные требования у подростков обеих изучаемых групп будут наблюдаться активность, разговорчивость, живость, легкость переключения с одной деятельности на другую; они часто являются «душой компании».

В таблицах 3 и 4 представлены результаты факторного анализа после формирующего воздействия.

Таблица 3. – Результаты факторного анализа (контрольная группа после эксперимента)

Признаки	Факторные нагрузки					
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6
A	-0,002480	<b>-0,835428</b>	0,041565	0,126148	0,119794	0,014267
B	-0,163748	-0,089980	-0,056214	-0,034388	<b>0,826992</b>	-0,054943
C	-0,050244	0,025456	0,054411	<b>-0,865715</b>	0,083574	-0,040572
D	<b>0,847901</b>	-0,223500	0,040381	-0,052466	-0,112139	-0,020661
E	0,249965	0,117204	0,266821	0,267444	0,187257	<b>0,773057</b>
F	0,047094	<b>-0,601905</b>	0,422651	-0,481219	0,055927	0,083745
G	0,255447	0,003423	0,561973	-0,055348	0,514454	0,391384
H	0,218575	0,130237	-0,060299	0,143450	0,037707	<b>-0,845435</b>
I	-0,281935	<b>-0,668540</b>	-0,273898	-0,051615	0,285367	0,386127
J	<b>0,739793</b>	0,389812	-0,253265	0,050987	-0,070929	-0,210589
O	-0,388168	0,112078	0,087543	0,409510	-0,218163	<b>0,676017</b>
Q2	0,179581	0,139998	-0,456055	-0,524459	-0,183650	-0,210136
Q3	-0,128300	<b>0,715567</b>	0,250438	0,001543	0,131004	0,199822
Q4	0,137178	-0,197695	<b>-0,870759</b>	0,011306	0,136104	-0,094932
E	1,770992	2,331815	1,754511	1,544200	1,225577	2,221406
S,%	12,6499	16,6558	12,5322	11,0300	8,7541	15,8672

Таблица 4. – Результаты факторного анализа (экспериментальная группа после эксперимента)

Признаки	Факторные нагрузки					
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6
A	0,114808	0,589308	0,051620	0,081955	0,484811	-0,116645
B	-0,126701	0,078447	0,005163	<b>-0,749557</b>	-0,190134	0,156930
C	0,571716	0,337625	0,187679	0,099539	0,432172	0,051188
D	-0,227506	<b>-0,761381</b>	0,260840	-0,253042	-0,043095	-0,051185
E	0,162525	<b>-0,773181</b>	-0,061623	0,110977	-0,015340	0,208968
F	0,040345	0,016469	0,035468	0,083384	<b>0,909862</b>	-0,013348
G	0,023815	0,128742	<b>0,828375</b>	0,076228	0,289061	-0,212072
H	<b>0,790547</b>	0,016701	-0,045298	-0,116097	0,075578	-0,358428
I	-0,115408	0,010666	-0,102498	0,029564	0,070144	<b>0,858956</b>
J	-0,229419	0,195387	0,196932	<b>0,618882</b>	-0,483832	0,182001
O	<b>-0,834856</b>	0,006483	-0,100704	-0,085732	0,034948	0,058493
Q2	-0,178781	-0,215866	0,073764	-0,177365	-0,199104	<b>0,689940</b>
Q3	0,203964	-0,154742	<b>0,708630</b>	-0,041384	-0,437890	0,236520
Q4	-0,097046	<b>-0,632041</b>	-0,294965	0,421219	0,138591	-0,047035
E	1,907344	2,170414	1,453295	1,282884	1,868005	1,569286
S,%	13,6239	15,5030	10,3807	9,1635	13,3429	11,2092

Сравнение результатов факторного анализа до и после формирующего эксперимента позволило сделать следующие выводы:

1. Интересным фактом является выделение интеллектуального показателя В у подростков контрольной группы в отдельный, ни с чем не связанный фактор в результатах факторного анализа до и после формирующего эксперимента.

2. У подростков экспериментальной группы до формирующего этапа характеристика В прямо связана с коммуникативным качеством Е. То есть, чем выше интеллектуальные способности подростка, воспитывающегося в замещающей семье, тем выше его доминантность, стремление к самоутверждению, проявление упорства против установок, его не устраивающих. После проведенного комплекса мероприятий интеллектуальный показатель В у подростков экспериментальной группы оказался связан с фактором Гамлета: после тренинговых занятий интеллектуально более развитые подростки, воспитывающиеся в замещающей семье, начинают предпочитать групповые действия, принимать общие правила, показывают большую предприимчивость. То есть проявляют качества большей социализации и нормативности поведения.

3. После экспериментальной работы в группе подростков из замещающих семей волевые качества G и Q3 выделились в прямой взаимосвязи в отдельный фактор. В контрольной группе Q3+ остался обратен связан F- и добавилась характеристика I-. Таким образом, в динамике двух лет эксперимента оказалось, что большим волевым контролем отличаются те подростки из обычных семей, у которых выражены такие качества, как: осторожность, пессимизм, реалистичность, скептицизм к культурным аспектам жизни, к субъективным взаимоотношениям. У этой группы показатель G не выражен ни в одном из значимых факторов к окончанию эксперимента.

Также, у подростков экспериментальной группы произошли изменения во взаимосвязях показателя Q2 (степень групповой зависимости) в сторону большей социализации, показатель «фактор Гамлета» взаимосвязан с интеллектуальным показателем В, что говорит об осмыслении своей индивидуальности, поведения. Выделение волевых показателей в отдельный фактор может свидетельствовать о процессе дифференциации у этой группы по волевой сфере. Полученные результаты анализа факторов говорят о том, что у подростков из обычных

семей процесс дифференциации проходит по интеллектуальной сфере.

*Заключение.* Таким образом, полученные результаты позволили выявить некоторые взаимосвязи, характеризующие развитие личности подростков, воспитывающихся в замещающих и полных семьях. В рамках исследования, в его динамике, авторами выявлены особенности и различия в структуре личности подростков из замещающих и полных семей, проявляющиеся как в содержании, так и в количестве значимых факторов. На основании полученных экспериментальных данных разработана программа психологического сопровождения подростков из замещающих семей.

Доказано, что комплексная программа психологического сопровождения подростков, воспитывающихся в замещающей семье в виде сопровождающей работы с подростками (психодиагностика личностных особенностей, социально-психологический тренинг, включение подростков в волонтерскую и наставническую деятельность); работы с принимающей семьей на разных этапах ее формирования; работы с образовательными организациями позволяет успешно адаптироваться подростку в замещающую семью.

Полученные результаты апробированы в рамках программы тренингов в «Школе приемного родителя» и тренингов с подростками, на площадках республиканского семинара-практикума «Шаг навстречу» благотворительного фонда «Чувашия» (Чебоксары, 2016), благотворительного фонда «Арифметика добра» (Москва, 2017, 2018), на международных и всероссийских конференциях. Научное исследование поддержано внутривузовским грантом ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары (2019 г.).

Проблема интеграции приемных детей в замещающую семью по-прежнему актуальна, появление в семье «чужого» ребенка предъявляет повышенные требования и к каждому из родителей, и к семье в целом. Поэтому программа психологического сопровождения подростков, воспитывающихся в замещающих семьях, должна рассматриваться как система комплексного психологического сопровождения развития их личности, социальной адаптации в семье, социуме, сопровождения замещающей семьи, работа со специалистами образовательных учреждений.



*Литература:*

1. Коржова Е.Ю. Отношение к жизненной ситуации опеки у кровных и некровных опекунов / Е.Ю. Коржова, А.В. Миклаева, С.А. Безгодова, Е.В. Юркова // Развитие человека в современном мире. – 2019. - № 1. - С. 50-60.
2. Лёвушкин А.Н. «Вторичное сиротство» и меры реагирования органов государственной власти на отказ приемных родителей от ребенка / А.Н. Лёвушкин, И.С. Данилова // Власть. - 2014. - № 8. - С. 159-164.
3. Кузнецова В.Б. Черты личности как медиатор взаимосвязи между методами воспитания и проблемами поведения у детей / В.Б. Кузнецова // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. - № 1. – С. 31-40.
4. Сопровождение социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: региональный опыт: монография / Н.Н. Ершова, М.Н. Бородатая, Г.И. Симонова, М.И. Лучинина, Е.В. Волченкова, О.А. Воронина; под общ. ред. Г.И. Симоновой. – Киров: ООО «Издательство Радуга - ПРЕСС», 2015. - 185 с.
5. Бобылева И.А. Социально-педагогическая поддержка воспитанников и выпускников организаций для детей-сирот: монография / И.А. Бобылева. – Москва: БФ «Расправь крылья!», 2016. – С. 288.
6. Henry S. Traits and Adaptations: A Theoretical Examination and New Empirical Evidence / S. Henry, R. Mõttus // European Journal of Personality. – vol. 34. - Issue 3. - 2020. - pp. 265–284. <https://doi.org/10.1002/per.2248>
7. Асламазова Л.А. Опыт институционализации и уровень здоровья как факторы поведения привязанности у детей в замещающих семьях / Л.А. Асламазова, Р.Ж. Мухамедрахимов, Е.А. Вершинина // Психологический журнал. - 2019. – Т. 40. - № 1. - С. 47-58.
8. Нагоева Р.А. Замещающая семья: возможности и проблемы социальной и психолого-педагогической подготовки / Р.А. Нагоева // Психология и психотехника. – 2014. – № 1. – С. 91-97.
9. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья / В.Н. Ослон. – Москва: Генезис, 2006. – 368 с.
10. Махнач А.В. Роль ресурсности семьи при отборе кандидатов в замещающие родители / А.В. Махнач, А.И. Лактионова, Ю.В. Постылякова // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. - № 1. – С. 108–122.
11. Махнач А.В. Безопасность деятельности замещающего родителя: теоретические и прикладные аспекты профессиографического анализа / А.В. Махнач // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. - 2015. - № 3(47). - С. 77-82.
12. Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей, воспитывающих детей подросткового возраста: учебное пособие / сост. Г.Ф. Иванова, Е.В. Славутская. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – 56 с.
13. Rogers C.R. Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach / C.R. Rogers, R.F. Dymond. - Chicago: University of Chicago Press, 1999.
14. Cattell R.B. Advanced in Cattellian Personality Theory Handbook of Personality. Theory and Research / R.B. Cattell. – New York: The Guilford Press, 1990. – 862 p.
15. Колишев Н.С. Динамика структурирования личностных черт учащихся при переходе в основную общеобразовательную школу / Н.С. Колишев, Е.В. Славутская, Л.А. Славутский // Интеграция образования. - 2019. - Т. 23. - № 3(96). - С. 390-403.
16. Иванова Г.Ф. Иерархический анализ данных психодиагностики подростков на основе корреляционных связей / Г.Ф. Иванова, Е.В. Славутская, Л.А. Славутский // Вестник чувашского университета. - 2017. - № 1. - С. 235-240.
17. Бородатая М.Н. Технология привлечения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к оценке феномена наставничества / М.Н. Бородатая, П.А. Шутова // Европейский форум молодых исследователей: сборник. - 2019. - С. 239-244.
18. Иванова Г.Ф. Наставничество, как форма психолого-педагогического сопровождения подростков, воспитывающихся в замещающих семьях / Г.Ф. Иванова, Е.В. Славутская // Сибирский учитель. - 2018. - № 4(119). - С. 11-16.
19. Жуйкова Е.Б. Психологическая характеристика мотивации к воспитанию приемного ребенка в семье / Е.Б. Жуйкова, Л.С. Печникова // Психологическая наука и образование. - 2014. - Т. 19. - № 4. - С. 46-53.
20. Волкова Е.Н. Психология опекунской семьи в русле ситуационного подхода / Е.Н. Волкова, Е.Ю. Коржова, С.А. Векилова, И.Б. Терешкина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2018. - № 187. - С. 134-145.

*References:*

1. Korzhova E.Yu. Attitude to the life situation of guardianship among blood and non-blood guardians / E.Yu. Korzhova, A.V. Miklaeva, S.A. Bezgodova, E.V. Yurkova // Human Development in the Modern World. - 2019. - № 1. - P. 50-60.
2. Lyovushkin A.N. "Secondary orphanhood" and measures of state authorities' response to the refusal of foster parents from a child / A.N. Lyovushkin, I.S. Danilova // Power. - 2014. - № 8. - S. 159-164.
3. Kuznetsova VB Personality traits as a mediator of the relationship between education methods and behavior problems in children / V.B. Kuznetsova // Psychological journal. - 2017. - Т. 38. - № 1. - S. 31-40.
4. Maintenance of social adaptation of orphans and children left without parental care: regional experience: monograph / N.N. Ershova, M.N. Bearded, G.I. Simonova, M.I. Luchinina, E.V. Volchenkova, O.A. Voronin; under total. ed. G.I. Simonova. - Kirov: LLC "Publishing house Raduga - PRESS", 2015. - 185 p.

5. Bobyleva I.A. Socio-pedagogical support of pupils and graduates of organizations for orphans: monograph / I.A. Bobylev. - Moscow: CF "Spread your wings!", 2016. - P. 288.
6. Henry S. Traits and Adaptations: A Theoretical Examination and New Empirical Evidence / S. Henry, R. Mõttus // European Journal of Personality. - vol. 34. - Issue 3. - 2020. - pp. 265-284. <https://doi.org/10.1002/per.2248>
7. Aslamazova L.A. Institutionalization Experience and Health Level as Factors of Attachment Behavior in Children in Substitute Families / L.A. Aslamazova, R.Zh. Mukhamedrakhimov, E.A. Vershinin // Psychological journal. - 2019. - Т. 40. - № 1. - S. 47-58.
8. Nagoeva R.A. A substitute family: opportunities and problems of social and psychological-pedagogical training / R.A. Nagoeva // Psychology and Psychotechnics. - 2014. - № 1. - S. 91-97.
9. Oslon V.N. Life arrangement of orphans: professional substitute family / V.N. Oslon. - Moscow: Genesis, 2006. - 368 p.
10. Makhnach A.V. The role of family resources in the selection of candidates for foster parents / A.V. Makhnach, A.I. Laktionova, Yu.V. Postlyakova // Psychological journal. - 2015. - Т. 36. - № 1. - P. 108-122.
11. Makhnach A.V. Safety of the foster parent's activity: theoretical and applied aspects of professional analysis / A.V. Makhnach // Social and Humanitarian Sciences in the Far East. - 2015. - № 3(47). - S. 77-82.
12. Psychological and pedagogical support of foster families raising adolescent children: textbook / comp. G.F. Ivanova, E.V. Slavutskaya. - Cheboksary: Chuvash. state ped. un-t, 2019. - 56 p.
13. Rogers C.R. Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach / C.R. Rogers, R.F. Dymond. - Chicago: University of Chicago Press, 1999.
14. Cattell R.B. Advanced in Cattellian Personality Theory Handbook of Personality. Theory and Research / R.B. Cattell. - New York: The Guilford Press, 1990. - 862 p.
15. Kolishev N.S. Dynamics of structuring the personality traits of students during the transition to the main secondary school / N.C. Kolishev, E.V. Slavutskaya, L.A. Slavutsky // Integration of education. - 2019. - Т. 23. - № 3(96). - S. 390-403.
16. Ivanova G.F. Hierarchical analysis of adolescents' psychodiagnostics data based on correlations / G.F. Ivanova, E.V. Slavutskaya, L.A. Slavutsky // Bulletin of the Chuvash University. - 2017. - № 1. - P. 235-240.
17. Bearded M.N. Technology of attracting orphans and children left without parental care to assess the phenomenon of mentoring / M.N. Bearded, P.A. Shutova // European Forum of Young Researchers: collection. - 2019. - S. 239-244.
18. Ivanova G.F. Mentoring as a form of psychological and pedagogical support for adolescents brought up in foster families / G.F. Ivanova, E.V. Slavutskaya // Siberian teacher. - 2018. - № 4(119). - C. 11-16.
19. Zhuikova E.B. Psychological characteristics of motivation for the upbringing of a foster child in a family / E.B. Zhuikova, L.S. Pechnikova // Psychological Science and Education. - 2014. - Т. 19. - № 4. - S. 46-53.
20. Volkova E.N. Psychology of the guardian family in line with the situational approach / E.N. Volkova, E.Yu. Korzhova, S.A. Vekilova, I.B. Tereshkina // Bulletin of the Russian State Pedagogical University A.I. Herzen. - 2018. - № 187. - S. 134-145.

19.00.07 – Педагогическая психология

**Сведения об авторах:**

**Славутская Елена Владимировна** (г. Чебоксары, Россия), доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», e-mail: slavutskayaev@gmail.com

**Иванова Гульнара Фархадовна** (г. Чебоксары, Россия), руководитель развивающего центра «Движение», аспирант ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, e-mail: gulnara\_biametov@mail.ru



УДК 316.74:378-057.875

## Исследование уровня субъективного контроля как фактора готовности студентов к семейной жизни

### Studying the level of subjective control as a factor of students' readiness for family life

**Кибальник А.В.**, Иркутский государственный университет, [kialvch@yandex.ru](mailto:kialvch@yandex.ru)

**Федосова И.В.**, Иркутский государственный университет, [Fedos-ir@yandex.ru](mailto:Fedos-ir@yandex.ru)

**Соловьева Р.А.**, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, [Solrimma@mail.ru](mailto:Solrimma@mail.ru)

**Kibalnik A.**, Irkutsk State University, [kialvch@yandex.ru](mailto:kialvch@yandex.ru)

**Fedosova I.**, Irkutsk State University, [Fedos-ir@yandex.ru](mailto:Fedos-ir@yandex.ru)

**Soloveva R.**, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosova, [Solrimma@mail.ru](mailto:Solrimma@mail.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.033

**Ключевые слова:** уровень субъективного контроля, экстернальность, интернальность, студенческая молодежь, готовность к семейной жизни.

**Keywords:** level of subjective control, externality, internality, student youth, readiness for family life.

**Аннотация.** В статье предпринята попытка осмысления факторов, оказывающих влияние на формирование готовности студентов к семейной жизни. Обозначены наиболее существенные трудности, которые испытывает современная семья. Представлены эмпирические данные выявления уровня субъективного контроля (локуса контроля) студенческой молодежи по следующему алгоритму: изучение общей интернальности / экстернальности, исследование локуса контроля в области межличностных и семейных отношений, выявление особенностей мотивации (стремление к достижению успеха – преобладание мотива избегания неудач). На основе представленного диагностического исследования выявлены основные трудности, с которыми сталкиваются молодые люди при локализации контроля в области личных и семейных отношений, в сфере принятия ответственных решений; а также предложены пути формирования ценностного отношения молодых людей к семье и браку.

**Abstract.** The authors attempt to analyze the factors influencing the formation of students' readiness for family life. The article outlines the most considerable difficulties faced by a modern family. It presents the empirical data on researching the level of subjective control (locus of control) of student youth according to the following algorithm: studying general internality and externality, studying locus of control in the area of interpersonal and family relations, and revealing peculiarities of motivation (striving for success or avoiding failures). Based on the presented research, the authors reveal the main difficulties faced by young people during localization of control in interpersonal and family relations. Finally, the article suggests the ways of forming young people's value attitude to family and marriage.

**Введение.** Современная социокультурная ситуация складывается таким образом, что становится очевидным наличие глубокой структурной метаморфозы самой сути такого значимого и первичного института социализации личности как семья. Изучение психолого-педагогических и социологических исследований показывает, что в современной России присутствуют следующие негативные изменения в системе брачно-семейных отношений:

– рождение внебрачных детей. По данным Российского статистического ежегодника 2020 года в России за прошлый год около 20% новорожденных появились у незамужних женщин [1];

– развитие нетрадиционных форм семьи: незарегистрированное сожительство (союз, не оформленный в соответствии с законодательством); последовательная полигамия (заключение одного непродолжительного

брачного союза за другим); «сезонный брак» (пара при заключении брака принимает совместную договоренность о том, что этот союз имеет четкие временные рамки и прекращает свое существование после истечения оговоренного времени); «открытый брак» (в таком союзе каждый из партнеров имеет право на свободу личной и сексуальной жизни, свободное времяпровождение); «гостевые» браки (официально зарегистрированные браки с раздельным проживанием супругов с редкими непродолжительными встречами); конкубинат или суаньянтаж (длительное, официально не зарегистрированное, сожительство с человеком, состоящим в законном браке) [2];

– увеличение количества разводов. По данным Федеральной службы государственной статистики на 15.06.2020 г. в 2019 году в Российской Федерации на 950,2 тысяч браков приходилось 620,7 тысяч разводов. Стоит отметить, что обозначенная проблема носит системный характер, так как подобная тенденция незначительно изменилась с 2000 года [1];

– воспитание детей в неполных семьях. Данные переписи населения показывают, что более 23% семей, воспитывающих ребенка, имеют статус отцовских или материнских неполных. Такое положение объясняется рядом факторов: рождение внебрачных детей, смерть одного из родителей или развод [3].

Обозначенные тенденции актуализируют вопрос о необходимости изучения экзогенных и эндогенных факторов, которые могут способствовать качественной подготовке молодежи к семейной жизни и осознанному выбору брачного партнера. Таким образом, усовершенствование системы семейных отношений, формирование ценностного отношения к браку и укрепление значимости семьи как ключевого института социализации личности становится важнейшей задачей на государственном уровне.

Многообразие научных исследований, посвященных рассмотрению различных аспектов семейных взаимоотношений, позволяет выделить целый ряд факторов, влияющих на готовность молодых людей к семейной жизни.

Так, Т.В. Андреева, И.В. Гребенников и В.А. Сысенко в качестве компонентов такой готовности определяют физическую зрелость (осознание человеком способности к реализации репродуктивной и воспитательной функций); социальную готовность (наличие необходимых знаний, уровня образования, подготовленность к профессиональной деятельности и принятию ответственности за другого человека); этико-

психологическую готовность к браку (осознание ценности семьи, сформированное представление о целях и функциях семьи, готовность к принятию супружеских и родительских обязанностей) [4].

А.Н. Сизанов, анализируя факторы, определяющие готовность к семейной жизни, выделяет 4 основных уровня: социально-нравственный (возрастной критерий, уровень образования, способность к самоопределению); мотивационный (осознанное стремление к продолжению рода, участию в воспитательной деятельности); психологический (коммуникативные способности, наличие ряда индивидуальных свойств личности, таких как активность, стрессоустойчивость, морально-нравственная нормативность и интернальность); педагогический (знания в области возрастной педагогики и психологии, умения устанавливать адекватное взаимодействие с детьми разного возраста, педагогическая родительская компетентность) [5].

Н.Г. Мяснянкина и Е.П. Ширяева в качестве показателей готовности современной молодежи к браку предлагают: устойчивость в процессе конфликтного взаимодействия, самоконтроль, знания молодого человека о роли сексуальных отношений в браке, общность интересов партнеров, степень осознанности родительства, инициативность и др. [6].

И.А. Ерина отмечает, что именно период студенчества, юности и ранней взрослости стоит рассматривать как наиболее благоприятный для вступления в брак [7]. Это объясняется тем, что в данный период все компоненты готовности к семейной жизни находятся на пике своего развития. Человек уже получил образование, готов к профессиональной деятельности, находится в апогее физического развития [8].

Анализ авторских позиций убедительно демонстрирует, что готовность молодых людей к семейной жизни – сложное интегративное явление, которое можно рассматривать с точки зрения ряда областей научного знания – экономической, правовой, статистической, педагогической и психологической. В нашем исследовании, при рассмотрении этого вопроса, акцент будет сделан на уровень субъективного контроля студентов как одного из факторов готовности к семейной жизни [9].

Американский психолог Дж. Роттер, как один из первых исследователей субъективного контроля, определяет его как комплексную характеристику личности, которую можно выявить на основе анализа уровня ее активности, критичности, самостоятельности и

ответственности. Кроме того, автор отмечает, что уровень субъективного контроля может различаться в зависимости от того, в какой сфере он проявляется (личные, дружеские или семейные отношения, здоровье, профессиональная сфера) [10]. В фокусе нашего исследования находятся такие аспекты субъективного контроля, как общая интернальность, область достижений и неудач, локус контроля в личных и семейных отношениях.

*Материалы и методы исследования.* Обозначенные теоретические выводы продемонстрировали необходимость проведения эмпирического исследования с целью выявления уровня субъективного контроля студенческой молодежи. Экспериментальной базой стали Педагогический институт ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» и ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им.

М.К. Аммосова». Исследовательская работа проводилась со студентами третьего и четвертого курсов в возрасте 20 – 26 лет. Все участники эксперимента – обучающиеся по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки». В исследовании приняли участие 106 человек.

Этап констатации данных был реализован в октябре – ноябре 2020 г., он решал следующие задачи:

- Изучение общей интернальности.
- Исследование локуса контроля в области личных и семейных отношений.
- Выявление особенностей мотивации (достижение успеха – избегание неудач).

Обработка диагностических материалов осуществлялась на основе критериев и показателей уровня субъективного контроля студентов. Мы представили их в виде таблицы 1.

Таблица 1. – Критерии и показатели уровня субъективного контроля студентов

Критерии	Показатели		
	Высокий уровень субъективного контроля	Средний уровень субъективного контроля	Низкий уровень субъективного контроля
Общая интернальность	– интернальный локус контроля; – способность контролировать значимые события в своей жизни; – позиция «я творец своей жизни»	– интернальность локуса контроля определяется уровнем сложности жизненной ситуации; – снижение активности в трудных жизненных ситуациях; – позиция «не все события, которые происходят в моей жизни, поддаются контролю»	– экстернальный локус контроля; – пассивное отношение к трудностям; – позиция «события в моей жизни происходят сами собой»
Локус контроля в области семейных отношений	– готовность брать на себя ответственность за события, происходящие в семье или с ее членами; – демонстрация готовности помочь, встать на место другого	– отсутствие уверенности в том, что все ситуации, происходящие в семье, поддаются контролю; – поиск одобрения и поддержки при принятии ответственных решений, касающихся будущего семьи	– перекладывание ответственности на членов семьи за принятые решения; – конформистская позиция; – повышенная тревожность; – обвинение членов семьи в собственных промахах и неудачах
Локус контроля в области межличностных отношений	– выстраивание отношений на основе сотрудничества; – готовность к открытому диалогу	– попытка уклониться от принятия решения в том случае, когда от него зависит благополучие отношений; – склонность к компромиссному взаимодействию	– отсутствие активности при формировании круга общения; – пассивность и скованность в процессе межличностного взаимодействия
Мотивация достижений	– мотив стремления к успеху; – интернальность в области достижений и неудач	– отсутствие доминирующего мотива; – локализация контроля в области достижений и неудач зависит от сложности ситуации	– мотив избегания неудачи; – экстернальность в области достижений и неудач

*Результаты исследования.* Согласно Дж. Роттеру, уровень субъективного контроля (локуса контроля) определяется на основе того, как именно человек оценивает степень своего влияния на события собственной жизни, в чем видит причины своих успехов и неудач. В зависимости от локализации контроля выделяют две группы направленности личности – интернальность и экстернальность [10].

Наличие интернальности можно констатировать в том случае, если человек принимает на себя ответственность за результаты собственных действий вне зависимости от степени эмоциональной значимости и позитивности происходящего. Убежденность в положительном исходе ситуации, которая базируется на знании личностью своих ресурсных возможностей, также может свидетельствовать об интернальной локализации контроля.

Экстернальность может проявляться в пассивной позиции по отношению к принимаемым решениям, так как присутствует убежденность, что все обстоятельства жизни складываются под влиянием «высших сил», других людей или событий, которые не поддаются контролю. Кроме того, экстернальность может проявляться в конформном поведении, мотивации на уход от принятия ответственности, уверенности в том, что эмоционально-значимые события происходят под влиянием судьбы или при помощи других, а не благодаря усилиям самого человека.

Стоит также отметить, что интернальность в области достижений и неудач может иметь разные векторы. Так, один и тот же человек может винить себя в собственных ошибках и провалах, но не признавать, что положительные

события происходят исключительно благодаря его собственным стараниям. Может проследиться и обратная тенденция, когда человек признает свои заслуги в значимых личностных достижениях, но отказывается принимать ответственность за неверно принятые решения, объясняя нежелательные события своей жизни невезением или некомпетентностью окружающих.

Также интересным для изучения представляется определение локализации контроля в различных областях жизни (личной, семейной, профессиональной). Именно исследование субъективного контроля в обозначенных областях позволяет оценить степень уверенности в себе, ответственность и независимость при принятии решений, склонность к манипуляции и подавлению, эффективность в разрешении трудных жизненных ситуаций, мотивацию к саморазвитию, тревожность и готовность к активным действиям.

Определение уровня субъективного контроля производилось при помощи «Методики диагностики уровня субъективного контроля» Дж. Роттера в модификации А.Г. Грецова [11]. В методику включены семь шкал, отражающих различные аспекты жизни. Для нашего исследования особенно интересными представляются общая интернальность, интернальность в области достижений и неудач, локализация контроля в семейных отношениях, субъективность контроля в сфере межличностных отношений.

Количественные результаты диагностики уровня субъективного контроля студенческой молодежи представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Результаты изучения уровня субъективного контроля студентов, принимавших участие в эксперименте

Шкалы	Показатели (по уровням)					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол. (чел.)	%	Кол. (чел.)	%	Кол. (чел.)	%
Интернальность	19	18	54	51	33	31
Область достижений	27	25	46	44	33	31
Область неудач	45	42	37	35	24	23
Семья	21	20	48	45	37	35
Деловая сфера	16	15	62	59	28	26
Межличностные отношения	28	26	58	55	20	19
Здоровье	12	11	53	50	41	39

Анализ проведенного исследования позволяет констатировать, что у 18% (19 чел.) респондентов выявлен высокий уровень общей интернальности. Такие люди склонны принимать ответственность

за совершенные поступки, у них отмечается баланс в сфере ожиданий и возможностей.

Экстернальность выявлена у 31% (33 чел.) обследуемых. Наличие экстернальности проявляется в пассивности при принятии

решений. Такому человеку сложно возложить на себя ответственность за события собственной жизни. Чаще всего такая позиция приводит к тому, что личность не формирует субъективный опыт преодоления жизненных трудностей, что приводит к замкнутости, тревожности и неуверенности в собственных силах.

Стоит отметить, что в наибольшей степени высокая локализация контроля выявлена в области неудач у 42% (45 чел.) респондентов, однако в области достижений высокий уровень интернальности представлен лишь 25% (27 чел.) обследуемых. Такая неравномерная локализация контроля в области неудач и достижений свидетельствует о том, что молодые люди в большей степени склонны приписывать успешно реализованные дела результатам своих усилий, а ответственность за неудачи перекладывать на других. Такая позиция может привести к неадекватно завышенной оценке собственных ресурсных возможностей и повторению действий, ведущих к нежелательным последствиям.

Высокие показатели интернальности по шкале «межличностные отношения» выявлены у 26% (28 чел.) респондентов, которым свойственно выстраивание отношений на основе сотрудничества, готовность к открытому диалогу, стремление из любой, даже трудной жизненной ситуации, извлекать субъективно-значимый опыт, который в дальнейшем позволяет эффективнее и конструктивнее функционировать в ситуациях выбора. Средний уровень интернальности в области межличностных отношений отмечен у 55% (58 чел.) участников исследования, для них характерна склонность к компромиссному взаимодействию и уклонение от принятия решения, в том случае, когда от него зависит благополучие отношений. Экстернальность в области межличностных отношений выявлена у 19% (20 чел.) респондентов. Эти молодые люди продемонстрировали отсутствие активности при формировании круга общения, проявили пассивность и скованность в процессе межличностного взаимодействия.

Интересным для нашего исследования представляется изучение уровня интернальности в области семейных отношений. Локализация контроля именно в этой сфере тесно связана с готовностью к вступлению в брак, ответственным принятием супружеских и родительских обязанностей, установлением эмоционально-

значимых отношений, стремлением к их поддержанию и развитию.

По шкале «семейные отношения» высокий уровень интернальности выявлен у 20% (21 чел.) респондентов. Такие молодые люди готовы взять на себя ответственность за события, происходящие в их семье, демонстрируют готовность помочь, проявляют эмпатию по отношению к значимым близким людям. Средний уровень интернальности в области семейных отношений свойственен 45% (48 чел.) респондентов, для которых характерно отсутствие уверенности в том, что все ситуации, происходящие в их семье, поддаются контролю. Наличие среднего уровня интернальности часто проявляется в поиске одобрения и поддержки при принятии ответственных решений, касающихся будущего семьи. Сложность заключается в том, что такая тенденция постепенно может привести к снижению контроля над событиями собственной жизни. Экстернальность в области семейных отношений выявлена у 35% (37 чел.) студентов, принимавших участие в эксперименте. Такие молодые люди не готовы к семейной жизни, им свойственно перекладывание ответственности на членов семьи за принятые решения, конформистская позиция, повышенная тревожность, инфантильность. Кроме того, они склонны к обвинению членов семьи в собственных промахах и неудачах.

Результаты теоретического исследования проблемы показывают, что, помимо локализации контроля, на готовность молодых людей к семейной жизни влияет мотивация в области достижений и неудач. С целью определения специфики мотивации молодых людей был использован «Тест мотивации достижений» (А. Мехрабян, модификация М.Ш. Магомед-Эминова). Исследование проводилось с позиции анализа выбора респондентами одного из векторов побуждения к действиям – исключение из жизни нежелательных событий, чрезмерная настороженность и неготовность принять ответственное решение (избегание неудачи) или противоположные паттерны поведения, заключающиеся в стремлении к получению результата через преодоление трудностей с готовностью, энергичностью и оптимизмом (стремление к успеху) [12].

Количественные результаты определения мотивации достижений студентов представлены на рисунке 1.

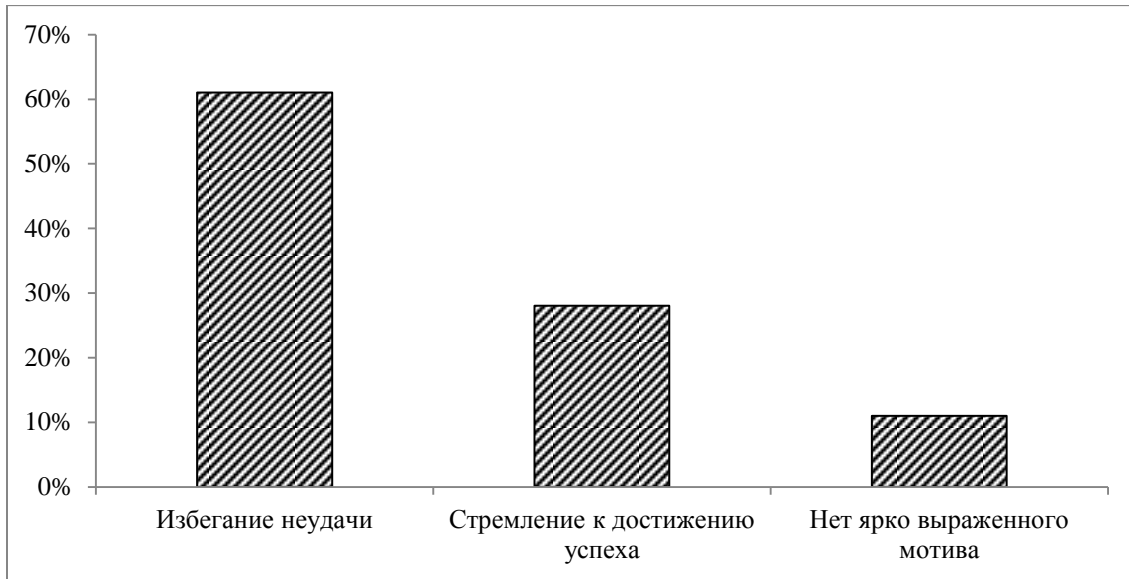


Рисунок 1. – Распределение студентов по результатам определения мотивации достижений

Результаты диагностики можно свести к следующим выводам:

- подавляющее большинство студентов, принявших участие в исследовании (61% – 64 чел.), концентрируют внимание на возможных неудачах, стремятся к минимизации усилий и сохранению ресурсов при возникновении ситуации выбора, им свойственен страх перед неизвестностью, скованность при принятии ответственного решения, жизненные сложности они воспринимают как подтверждение собственной неспособности справиться в ними, эти явления можно объяснить недостатком настойчивости и страхом внешних негативных оценок. При построении длительных отношений таким людям сложно адекватно оценить свои реальные возможности, что приводит к выбору менее желательного пути развития и усугубляет неуверенность в себе;

- отсутствие выраженной мотивации достижений выявлено у 11% (12 чел.) респондентов. К данной группе нами отнесены те студенты, которые действуют, исходя из условий ситуации. В том случае, если обстоятельства им знакомы и имеется опыт преодоления трудностей, они с энтузиазмом берутся за решение вопроса, готовы нести ответственность за последствия и получают удовлетворение от результатов. Однако, когда перед ними стоит необходимость принять ответственное решение, ощущается недостаток ресурсов и опыта действий в конкретной ситуации, их активность снижается, мотивация меняет вектор на избегание, иногда могут присутствовать инфантильные суждения. По отношению к готовности к семейной жизни такие тенденции рассматриваются нами как

средний уровень субъективности контроля, так как для принятия ответственного решения человек нуждается в одобрении со стороны, помощи и поддержке;

- в группе студентов, принявших участие в исследовании, стремление к успеху выявлено у 28% (30 чел.) респондентов. У молодых людей, чья ориентация на успех выражена в значительной степени, присутствует эмпирически выверенный оптимизм, на трудности они смотрят как на возможность увеличить личные ресурсы, неудачи рассматривают как стимул трудиться еще более продуктивно. Такое отношение к событиям жизни чаще всего формирует личность, успешную в ряде сфер жизнедеятельности (личная, деловая, семейная). Отношения такие люди умеют строить на основе сотрудничества, способны ценить усилия окружающих и готовы оказать помощь и поддержку нуждающимся.

*Заключение.* Таким образом, можно сделать вывод о том, что готовность молодежи к семейной жизни – сложное, многокомпонентное образование, определяющееся рядом факторов, одним из которых можно считать уровень субъективного контроля. Наше исследование подтвердило, что наличие высокого уровня интернальности позволяет молодым людям более конструктивно решать жизненные трудности, с большей степенью ответственности подходить к принятию важных решений и новых социальных ролей, адекватно сбалансировать ожидания и притязания. Кроме того, интернальность в области межличностных и семейных отношений позволяет выстраивать партнерские отношения, основанные на удовлетворении потребностей в



доверительном эмоциональном контакте и сотрудничестве, дает возможность устанавливать четкие договоренности и разграничивать зоны ответственности.

Проведенное исследование продемонстрировало необходимость разработки и внедрения специальной коррекционно-образовательной программы для студенческой молодежи. Такая программа призвана

сформировать у студентов ряд значимых индивидуально-личностных качеств, определяющих готовность к семейной жизни: представления о необходимости самовоспитания и создания богатого ролевого репертуара, ценностного отношения к браку, коммуникативной и конфликтологической компетентности.

### Литература:

1. Российский статистический ежегодник 2020 [Электронный ресурс]: Стат.сб./Росстат. - М., 2020. - 686 с. - Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/12994>
2. Хачатрян А.А. Современный брак – результат эволюции семейно-брачных отношений / А.А. Хачатрян // Вестник Пермского ун-та. Философия. Психология. Социология. – 2011. – № 1. – С. 89-100.
3. Антонов А.В. Кризис института брака в современной России: реальность или вымысел? / А.В. Антонов, А.Г. Лактюхина // Вопросы статистики. – 2015. – № 7. – С. 21-31.
4. Федосова И.В., Кибальник А.В. Готовность к семейной жизни студентов, оставшихся без попечения родителей: опыт эмпирического исследования / И.В. Федосова, А.В. Кибальник // Научно-педагогическое обозрение. - 2020. - № 2(30). - С. 233-243.
5. Динамика представлений учащихся и студентов о брачно-семейных отношениях / А.Н. Сизанов // Половое воспитание, сексуальное здоровье и гармония брачно-семейных отношений; под ред. И.Ф. Юнды. – Киев, 1990. - С. 34–35.
6. Мяснянкина Н.Г., Ширяева Е.П. Исследование готовности к браку современной молодежи / Н.Г. Мяснянкина, Е.П. Ширяева // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 2. – С. 185-188.
7. Ерина И.А. Психологические условия готовности молодежи к браку и семейным отношениям / И.А. Ерина // Гуманитарные науки. - 2018. - № 4(44). – С. 135-141.
8. Соловьева Р.А. Педагогическое сопровождение формирования ИКТ-компетентности студентов в условиях регионального вуза: дис. ... канд. пед. наук / Соловьева Римма Алексеевна. - Улан-Удэ, 2019. – 163 с.
9. Федосова И.В., Кибальник А.В. Повышение уровня педагогической культуры молодых родителей: сборник статей / И.В.Федосова, А.В.Кибальник // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки / Материалы Международной научно-практической конференции: в 2-х ч.; под общ. ред. В.С. Васильевой, С.В. Росляковой; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Челябинск: Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2020. – Ч. 2. – С. 323-330.
10. Rotter J. B. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable // American Psychologist. – 1990. – V. 45. – P. 489–493.
11. Грецов А.Г. Узнай себя: Психологические тесты для подростков / А.Г. Грецов, А.А. Азбель. – СПб: Питер, 2006. – 176 с.
12. Федосова И.В., Кибальник А.В. «Стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций»: социально-педагогическая характеристика понятия / И.В.Федосова, А.В. Кибальник // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). - 2017. - № 1. - С. 355-362.

### References:

1. Russian Statistic Yearbook-2020 [Electronic resource]: Stat. col./Federal State Statistic Service. - Moscow, 2020. – 686 p. - Access mode: <https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/12994>
2. Khachatryan A.A. Modern marriage – the result of family relations evolution / A.A. Khachatryan // Perm University Bulletin. Philosophy. Psychology. Sociology. – 2011. – № 1. – P. 89-100.
3. Antonov A.V. Crisis of marriage institution in modern Russia: myth or reality? / A.V.Antonov, A.G. Laktyukhina // Statistics Issues. – 2015. – № 7. – P. 21-31.
4. Fedosova I.V., Kibalnik A.V. Preparedness to family life among students left without parental care: empirical experience / I.V. Fedosova, A.V. Kibalnik // Scientific and Pedagogic Review. - 2020. - № 2 (30). - P. 233-243.
5. Dynamics of students' ideas about family relations / A.N. Sizanov // Sex education, sexual health and harmony of family relations; edited by I.F. Yunda. – Kiev, 1990. - P. 34–35.
6. Myasnyankina N.G., Shiryayeva E.P. Studying modern youth's preparedness for marriage / N.G. Myasnyankina, E.P. Shiryayeva // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 2. – P. 185-188.
7. Erina I.A. Psychological conditions of young people's preparedness for marriage and family relations / I.A. Erina // Humanities. - 2018. - № 4(44). – P. 135-141.
8. Solovyeva R.A. Pedagogic support of forming students' IT-competence in a regional university: dis. ... cand. ped. sciences / Solovyeva Rimma Alekseevna. – Ulan-Ude, 2019. – 163 p.

9. Fedosova I.V., Kibalnik A.V. Increasing the level of young parents' pedagogical culture / I.V. Fedosova, A.V. Kibalnik // Complex approach to family support: history, trends, modern techniques of assistance and support: an international scientific conference collection: in 2 volumes; edited by V.S. Vasilyeva, S.V. Roslyakova; Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, South Ural State Humanitarian Pedagogical University. – Chelyabinsk: South Ural Scientific Center of the Russian Academy of Education, 2020. – Vol. 2. – P. 323-330.

10. Rotter J. B. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable // American Psychologist. – 1990. – V. 45. – P. 489–493.

11. Gretsov A.G. Know yourself: psychological tests for teenagers / A.G. Gretsov, A.A. Azbel. – Saint Petersburg: Piter, 2006. – 176 p.

12. Fedosova I.V., Kibalnik A.V. Strategies of overcoming difficult life situations: social and pedagogic description of the concept / I.V. Fedosova, A.V. Kibalnik // European Social Science Journal. - 2017. - № 1. - P. 355-362.

19.00.07 – Педагогическая психология

**Сведения об авторах:**

**Кибальник Алена Вячеславовна** (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», e-mail: kialvch@yandex.ru

**Федосова Ирина Валерьяновна** (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», e-mail: Fedos-ir@yandex.ru.

**Соловьева Римма Алексеевна** (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент эколого-географического отделения, институт естественных наук, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», e-mail: Solrimma@mail.ru



## Общая психология

УДК 159.923.2

### Влияние детско-родительских отношений на формирование психологической зависимости от других в период взрослости

### The influence of child-parental relationship on the formation of psychological dependence during the adult period

**Мудрак С.А.**, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, [mudraksa@mgsu.ru](mailto:mudraksa@mgsu.ru)

**Mudrak S.**, Moscow State University of Civil Engineering, [mudraksa@mgsu.ru](mailto:mudraksa@mgsu.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.034

**Ключевые слова:** психологическая зависимость от других, детско-родительские отношения, развитие личности, эмоциональное отвержение, психологическая помощь.

**Keywords:** psychological dependence on others, child-parent relations, personality development, emotional rejection, psychological assistance.

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о влиянии дисфункции в детско-родительских отношениях на возникновение отношений по типу психологической зависимости в период взрослости. На основе теоретического анализа научного материала автор делает предположение о существовании двух типов личностных особенностей при зависимости, генезис которых предопределен особенностями субъективного переживания дисфункций детско-родительских отношений. Результаты эмпирического исследования позволяют констатировать, что у лиц, обратившихся за психологической помощью, в подавляющем большинстве случаев диагностируется субъективное переживание высокого уровня отвержения родителями в сочетании с высоким уровнем директивности и контроля, особенно со стороны матери, положение в детско-родительской семье переживается как «я не значим для семьи». Это соответствует гипотетически выделенному автором первому типу личностных особенностей при зависимости. Поведенное эмпирическое исследование позволило апробировать комплекс методик, направленных на выявление субъективных переживаний детско-родительских отношений у клиентов с психологической зависимостью.

**Abstract.** The article deals with the influence of dysfunction in child-parent relationships on the emergence of relationships of the type of psychological dependence in adulthood. Based on the theoretical analysis of the scientific material, the author makes an assumption about the existence of two types of personal characteristics in addiction, the genesis of which is predetermined by the peculiarities of the subjective experience of dysfunctions of child-parent relations. The results of the empirical study allow us to state that in the vast majority of cases, those who seek psychological help are diagnosed with a subjective experience of a high level of rejection by their parents, combined with a high level of directive and control, especially on the part of the mother, the situation in the parent-child family is experienced as "I am not important for the family". This corresponds to the first type of personality traits hypothetically identified by the author in addiction. The behavioral empirical study allowed us to test a set of methods aimed at identifying the subjective experiences of child-parent relationships in clients with psychological dependence.

**Введение.** Крайне выраженная зависимость от другого человека – феномен, который часто наблюдается у лиц, обратившихся за психологической помощью. Сам субъект зачастую воспринимает такую зависимость (на сознательном или бессознательном уровне) как помеху в реализации собственного «Я», потерю идентичности и целостности.

Можно выделить несколько уровней проявления этого феномена: поведенческий, мотивационный, а также субъективных переживаний и эмоциональных реакций.

Внешний (поведенческий) уровень отличается навязчивым стремлением постоянно находиться рядом с другим человеком (объектом привязанности). В отсутствие объекта

привязанности наступает резкое снижение продуктивной активности. На мотивационном уровне формируется конфликт между собственной системой ценностей и необычайно значимой системой ценностей объекта зависимости. Для эмоционального уровня характерна амбивалентность эмоциональных переживаний по отношению к объекту зависимости, отсутствие субъективной удовлетворенности при общении с ним, наличие депрессивных переживаний при удалении объекта, вплоть до ощущения полного опустошения и суицидальных мыслей.

Состояние психологической зависимости имеет неблагоприятное воздействие на показатели и устойчивость самооценки личности, проявление ее волевых качеств, степень успешности в реализации собственных целей. Это состояние может привести к невротизации и психосоматизации, что является показателем глубокого внутреннего конфликта.

Коррекция состояния психологической зависимости сложна и достаточно продолжительна. Ее характер зависит от механизмов возникновения зависимости, от наличия личностных предрасполагающих факторов.

Представители психоанализа первыми обратили внимание на дисфункции отношений с родителями в раннем детстве как возможную причину формирования психологической зависимости в дальнейшем. Как справедливо отмечают И.Н. Кириленко и С.Б. Овсяник именно З. Фрейд «создал исследовательское пространство, послужившее научной платформой для многих последующих концепций и направлений, характеризующих сферу детско-родительских отношений» [10, с.67]. Нарушение ухода за ребенком на первом году жизни, эмоциональная депривация или отверженность, неконгруэнтное отношение к ребенку со стороны матери, ее депрессивность и высокая тревожность приводят к фиксации личности ребенка на ранних стадиях развития (З. Фрейд, 1923, О. Фенихель, 1945, О. Кенберг, 1976) [17;18;24;25]. У таких людей часто формируется зависимость от других, они пассивны и безынициативны.

А. Адлер (1926), развивая идеи психоанализа, создал знаковое понятие – «комплекс неполноценности». Комплекс неполноценности в определенных обстоятельствах создает предпосылки для возникновения неврозов, зависимых отношений. По мнению А. Адлера, эта особенность развития личности возникает как результат неблагоприятного опыта взаимодействия ребенка с ближайшим

социальным окружением, родителями, членами семьи: «Эти ошибки (воспитания) заключаются в том, что они ведут к формированию у него (ребенка) чувства неполноценности вследствие того, что тот, кто находится рядом с ребенком, лишает его свободы действий и высказываний и тем самым не позволяет ему осознать свою ценность» [2, с.58].

К. Хорни (1937) и Г. Салливен (1937) отмечали связь между гипопекой (эмоциональным отвержением), которая имела место в раннем детстве, и установлением отношений по типу невротической зависимости в период взрослости [21]. К. Хорни заострила внимание на том, что и гиперопека (директивная протекция с лишением самостоятельности) приводит к неблагоприятным последствиям в самоощущении ребенка, создает почву для повышенной тревожности. В ее работах утверждается, что «...закреплению чувства тревоги у ребенка способствуют не только разные формы отторгающего родительского поведения (к ним отнесены отчуждение родителей от ребенка, подавляющая личность ребенка чрезмерная родительская опека, враждебная атмосфера, дискриминация), но и поведения, вызванного благими порывами, т.е. чрезмерное восхищение ребенком» [10, с.68].

Э. Эриксон (1963) подчеркивал приоритетное значение влияния детства на развитие качеств «Я». По его мнению, дети, не имевшие на первом году жизни тождества переживаний с матерью, не имеют в дальнейшем достаточного уровня базового доверия к миру. А значит, не имеют благоприятной почвы для определенной автономии. Чрезмерная опека или, наоборот, полное эмоциональное отвержение в течение второго и третьего годов жизни приводят к низкой самооценке, чувству стыда и вины, нерешительности, постоянному поиску поддержки у окружающих. Эти качества являются предрасполагающими к формированию отношений по типу психологической зависимости [17].

В трудах Л.С. Выготского, основателя культурно-исторического подхода, отмечается, что в процессе психического развития ребенок как бы «вращивает» (интериоризирует) социальные отношения, особую значимость среди которых имеют отношения в детско-родительской семье [4;11]. Важно подчеркнуть субъективный характер этих переживаний ребенка, в которых «в неразрывном единстве представлены, с одной стороны, обстоятельства среды, а с другой — то, что вносит в переживание сам ребенок как субъект на основании уже

достигнутого им ранее уровня психического развития» [7, с.384].

Теория привязанности представителя неопсихоанализа Дж. Боулби (1969 г.), получившая развитие в работах М. Эйнсворт (1970-е г.), основана на признании фундаментальной роли в развитии личности детского опыта отношений с близкими людьми, прежде всего, с матерью [3]. Привязанность ребенка носит сложно организованный характер. Стили привязанности оказывают влияние на формирование эмоциональных отношений в дальнейшем. Авдеева Н.Н., анализируя современные исследования, замечает, что «негативная модель «Я» и позитивная модель «Других», если ребенок не всегда получает необходимое ему внимание и отзывчивость опекунов, связана с ... трудностями установления позитивных эмоциональных межличностных отношений» [1, с.9].

В работах представителей гуманистической психологии (Г. Оллпорт, 1955, К. Роджерс, 1961, Э. Фромм, 1970) «было реализовано более углубленное изучение психологических особенностей родителей, их роли в развитии «самости» (чувства самоуважения, образа себя, рационального управления самим собой), а также в формировании структуры «Я» ребенка (позитивный или негативный образ себя)» [10, с.72]. Эти подструктуры личности являются ведущими при установлении межличностных контактов, формировании их характеристик в русле дихотомии «автономия – близость» [15;19].

Необходимо учитывать субъективность переживаний, отраженный характер оценок, связанных с детско-родительскими отношениями. Реальные отношения могут отличаться от запечатленного образа. Но именно отраженные отношения влияют на поведение, особенности реагирования, создание дезадаптивных паттернов в последующем [7].

На наш взгляд, сам характер нарушений отношений между родителями и ребенком влияет на формирование определенного типа психологической зависимости в дальнейшем.

*Первый тип.* Гипоопека (гипопротекция) приводит к нарушению формирования эмоциональных контактов, неправильной интерпретации реакций другого человека. Самооценка такой личности неадекватно занижена, присутствуют ощущение собственной незначительности или малозначимости, отмечается высокая тревожность и выраженная тенденция к избеганию неудач. На этом фоне (как один из вариантов) происходят преувеличение значимости любых позитивных отношений со

стороны других, а также эмоциональных контактов с другими людьми, идеализируется их значение в собственной жизни, выбирается позиция зависимости и подчинения.

Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис уточняют, что подвидами гипопротекции являются эмоциональное отстранение родителей и воспитание в условиях жестоких взаимоотношений [12;23].

М.В. Галимзянова и др., анализируя результаты эмпирических исследований, делают вывод о том, что «многие исследования подтверждают, что взаимодействия, характеризующиеся слабой заботой и сильным контролем, способны повлиять на появление депрессии, отклонений в поведении, нарушений межличностных отношений и даже расстройств личности» [7,с.385]. Отстранение родителей, эмоциональная дистанция приводит к снижению самооценки ребенка, закреплению ранних дезадаптивных схем из группы нарушенных отношений привязанности, а излишняя строгость провоцирует закрепление именно детских качеств [7;9].

В настоящее время имеется достаточно много исследований созависимых отношений, возникающих в семьях людей, страдающих различными видами аддикции [5;13;14]. Созависимость – отношения, которые имеют достаточное сходство с рассматриваемым нами явлением психологической зависимости от другого человека. Как подчеркивает М.Е. Серебрякова: «Созависимость – это отсутствие психологических границ. Созависимые не дифференцируют, где находятся границы их психологической территории и где начинаются «границы» другого человека» [16, с.59]. Но при этом явление созависимости достаточно специфично, оно связано, прежде всего, с попыткой контроля за поведением аддиктивного партнера.

Современный исследователь проблемы созависимости Е.В. Емельянова выделяет четыре формы созависимости: личность с комплексом самоуничижения; личность с комплексом мученичества; личность с садистскими наклонностями; личность с комплексом нарциссизма [8]. Автор использует психоаналитический подход при анализе сущности созависимости. Для нас важно, что ею отмечается недостаточность «Я», его «фрагментарность» при ведущей роли «Супер-Я», нагруженного родительскими запретами и оценками [8;13]. Это, безусловно, является следствием дисфункции детско-родительских отношений.

По нашему мнению, первый тип психологической зависимости от другого человека, выделяемый нами, напоминает первую и вторую форму созависимости (тип личности с комплексом самоуничтожения и тип личности с комплексом мученичества).

*Второй тип.* При гиперопекающем (гиперпротекции) отношении со стороны родителей, особенно, если оно сочетается с высокой социальностью, формируется пассивная позиция личности, несамостоятельность, безынициативность. Тяжелым испытанием становится кризис сепарации, отделения от родительской семьи в юношеском возрасте. Окружающий мир воспринимается как полный опасности, незнакомый, некомфортный. Первые столкновения с реальностью усиливают попытки найти партнера-заместителя родителей, с которым устанавливаются отношения крайней зависимости.

Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис считают гиперпротекцию дисфункциональным видом воспитания. Они выделяют два ее подвида: доминирующую гиперпротекцию и потакаемую гиперпротекцию [12;23].

*Материалы и методы исследования.* Нами было проведено пилотажное эмпирическое исследование, целью которого явилось выявление особенностей субъективных переживаний детско-родительских отношений у клиентов с психологической зависимостью от другого в межличностных отношениях.

Задачи исследования:

1. Подобрать методики и провести апробацию диагностического инструментария, направленного на выявление субъективных переживаний детско-родительских отношений у клиентов с психологической зависимостью от другого;

2. Определить, имеются ли дисфункциональные особенности субъективных переживаний детско-родительских отношений у клиентов с психологической зависимостью от другого;

3. Выявить возможности типирования проявлений психологической зависимости по ведущим дисфункциям в субъективных переживаниях детско-родительских отношений.

В выборке были отобраны клиенты, у которых в ходе проведения психотерапии

выявлена психологическая зависимость в межличностных отношениях. Субъекты созависимости не обладали другими аддикциями, что явилось существенной спецификой нашего исследования.

В исследовании приняли участие 25 человек. Из них 14 женщин и 11 мужчин, обратившихся за психологической помощью. Возрастные параметры выборки: мужчины и женщины от 24 до 35 лет.

Для изучения опыта детства нами были использованы следующие методики:

1. Опросник «Качество семейных отношений» С.Д. Хачатуряна, С.А. Худоконенко [20].

2. Опросник отраженного родительского отношения (ООРО – опросник родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столина, модифицированный Е.В. Романовой и М.В. Галимзяновой) [6].

3. Графическая методика «Семейная социограмма», Э.Г. Эйдемиллера [22].

Методики подбирались таким образом, чтобы имелась возможность исследовать характеристики субъективного отражения, восприятия и оценки взрослыми исследуемых ситуаций в их детско-родительской семье, отношений родителей к ним в детстве.

*Результаты.* По результатам опроса в полной семье воспитывались 76% испытуемых, 24% – воспитывались в неполных семьях.

Наиболее показательными результатами опросника «Качество семейных отношений» С.Д. Хачатуряна, С.А. Худоконенко явились результаты по шкале «Эмоции ко мне». Они приведены в таблице 1.

Большинство исследуемых отметили со стороны обоих родителей отвергающее поведение. По их мнению, наиболее выраженными эмоциями со стороны матери были злость (76%), обида (64%) и стыд (52%). Со стороны отца в эмоциональном отношении преобладали также злость (68%), обида (56%) и стыд (44%). Достаточно высоки показатели и по отсутствию эмоций со стороны отца (16%) и матери (12%). Позитивное отношение со стороны родителей отмечается редко. Гордость и уважение практически отсутствуют в субъективном отражении отношения родителей. Любовь со стороны матери ощущали 28% исследуемых, а со стороны отца – 24%.

Таблица 1. – Субъективное восприятие эмоционального отношения родителей «Эмоции ко мне», %

Эмоции	Мать	Отец
Любовь	28	24
Злость	76	68
Обида	64	56
Жалость	24	12
Стыд	52	44
Уважение	0	4
Страх	4	8
Ненависть	0	0
Гордость	0	0
Отсутствие эмоций	12	16

Анализ результатов по опроснику ООРО свидетельствуют, что в 72% случаев отмечается высокий уровень субъективного восприятия отвержения и эмоционального неприятия со стороны обоих родителей, еще в 8% случаев фиксируется высокая степень отвержения только со стороны матери. Кроме того, у 68% испытуемых выявляются высокие показатели по шкале контроля и проявления директивности со стороны матери. Со стороны отца проявления контроля, автономности также достаточно высокие, они отмечаются у 53% участников исследования.

Результаты выполнения проективной методики «Социограмма семьи» также демонстрируют наличие эмоциональной дистанции и отвержение в детско-родительских семьях испытуемых. Практически у всех (86%) фигура, ассоциированная с собой, находится на периферии рисунка, визуальное меньшего размера, чем остальные. Внизу рисунка изобразили себя 64% испытуемых, что может свидетельствовать о субъективном переживании эмоциональной отверженности. Для 76% основной значимостью обладает мать.

Таким образом, мы наблюдаем явное преобладание следующих особенностей субъективных переживаний детско-родительских отношений у клиентов с психологической зависимостью: отвержение, эмоциональная дистанция со стороны отца и матери, что в половине случаев сочетается с высоким уровнем социальной желательности, строгостью и требовательностью. Враждебность, директивность – ведущие характеристики образа матери. Это соответствует. Все это является проявлением субъективного переживания гипопеки (гипопротекции) со стороны родителей.

*Заключение.* Теоретический анализ научной литературы показал, что многие исследователи отмечают безусловное влияние дисфункций в детско-родительских отношениях и их субъективных переживаний детьми на возникновение отношений по типу зависимости

от других людей в период взрослости. Их можно отнести к факторам возникновения психологической зависимости.

Сам характер нарушений отношений между родителями и ребенком и особенности их субъективных переживаний, по нашему мнению, влияет на формирование определенного типа психологической зависимости в дальнейшем. Гипотетически нами выделены два типа психологической зависимости.

Поведенное нами эмпирическое исследование позволило апробировать комплекс методик, направленных на выявление субъективных переживаний детско-родительских отношений у клиентов с психологической зависимостью от другого, и определить его позитивную диагностическую пригодность.

Нами выявлены следующие дисфункциональные особенности субъективных переживаний детско-родительских отношений у клиентов с психологической зависимостью от другого:

- в подавляющем большинстве случаев диагностируется субъективное переживание высокого уровня эмоционального отвержения обоими родителями;

- достаточно часто эмоциональное неприятие сочетается с высоким уровнем директивности и контроля, особенно со стороны матери;

- положение в детско-родительской семье субъективно переживается как «сдвинутое к периферии» («я не значим для семьи»).

Эмпирически подтверждается наличие комплекса дисфункциональных субъективных переживаний детско-родительских отношений, которое соответствует первому типу психологической зависимости, выделенному нами гипотетически.

Механизмы возникновения психологической зависимости необходимо учитывать при проведении психотерапии, выборе ее методических приемов, формулировании психотерапевтических задач.

*Литература:*

1. Авдеева Н.Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы [Электронный ресурс] / Н.Н. Авдеева // Современная зарубежная психология. - 2017. – Т. 6. - № 2. - С. 7-14.
2. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека / А. Адлер. - Киев: Port-Royal, 1997. - 288 с.
3. Боулби Д. Привязанность / Д. Боулби; пер. с англ. Н.Г. Григорьевой, Г.В. Бурменской. - М.: Гардарики, 2003. - 477 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. - М.: Смысл, 2005. - 1136 с.
5. Гагай В.В., Селезнева Е.И. Внешние и внутренние факторы созависимости женщин из неблагополучных семей / В.В. Гагай, Е.И. Селезнева // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. - 2016. - № 1(40). - С. 65-75.
6. Галимзянова М.В. Отношения в родительской семье и выбор партнера / М.В. Галимзянова // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 12. - 2009. - Вып. 2. - Ч. 1. - С. 277-286.
7. Галимзянова М.В., Касьяник П.М., Романова Е.В. Восприятие родительского отношения у взрослых в связи с ранними дезадаптивными схемами / М.В. Галимзянова, П.М. Касьяник, Е.В. Романова // Вестник СПбГУ. Психология и педагогика. - 2017. - Т. 7. - Вып. 4. - С. 382–394.
8. Емельянова Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / Е.В. Емельянова. - СПб.: Речь, 2010. - 360 с.
9. Иванова Е.Е., Сторожева Ю.А. Феномен отчужденности в детско-родительских отношениях / Е.Е. Иванова, Ю.А. Сторожева // Вестник университета. - М.: ГУУ, 2019. - № 9. - С. 190-195.
10. Кириленко И.Н., Овсяник С.Б. Исследование детско-родительских отношений в зарубежных научных школах: психоанализ, бихевиоризм, гештальтпсихология, гуманистическая психология / И.Н. Кириленко, С.Б. Овсяник // Гуманизация образования. - 2018. - № 2. - С. 66-73.
11. Красненкова С.А., Маркова И.И. Социально-психологические характеристики восприятия родительского отношения наркозависимыми делинквентами молодежного возраста / С.А. Красненкова, И.И. Маркова // Прикладная юридическая психология. - 2019. - № 2(47). - С. 36-45.
12. Кучина Т.И., Черненко И.А. Детско-родительские отношения и созависимость личности старшеклассников / Т.И. Кучина, И.А. Черненко // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. - 2018. - № 1. - С. 69-74.
13. Осинская С.А., Кравцова Н.А. Системная детерминация созависимости: некоторые подходы к объяснению феномена / С.А. Осинская, Н.А. Кравцова // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. - 2016. - № 1. - С. 42-54.
14. Резвая Т.Н., Самсонов А.С., Куташова Л.А. Психологический анализ феномена созависимости / Т.Н. Резвая, А.С. Самсонов, Л.А. Куташова // Центральный научный вестник. - Воронеж. - 2017. - № 1. - Т. 2. - С. 26-34.
15. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. - М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. - 480 с.
16. Серебрякова М.Е. Влияние размытых психологических границ на эффективность деятельности в созависимых отношениях / М.Е. Серебрякова // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2018. - № 2(59). – С. 58-62.
17. Томе Х., Кэхэле Х. Современный психоанализ / Х. Томе, Х. Кэхэле. - Т.1. Теория. - М.: Изд. Группа Прогресс-Литера, 1996. - 576 с.
18. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности / З. Фрейд. - М.: Эксмо, 2015. – 640 с.
19. Фромм Э. Кризис психоанализа / Э. Фромм. - СПб.: Академический проект, 2000. – 215 с.
20. Хачатурян С.Д., Худоконенко С.А. Эмоциональное отношение детей к родителям в семейных системах несовершеннолетних осужденных без лишения свободы / С.Д. Хачатурян, С.А. Худоконенко // Психология и право. - М.: МГППУ. - 2011. - № 3. - С. 1-19.
21. Хорни К. Невротическая личность нашего времени; самоанализ / К. Хорни. - М.: Прогресс - Универс, 1993. - С. 33-116.
22. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии: методическое пособие / Э.Г. Эйдемиллер. - Москва & Санкт-Петербург "Фолиум", 1996. - 45 с.
23. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. - 4-е изд. - СПб.: Питер, 2008. - 407 с.
24. Fenichel O. The psychoanalytic theory neurosis. New York: Norton.1945. – 728 p.
25. Kernberg O.F. Object relations theory and classical psychoanalysis. New York: Jason Aronson.1976. – 298 p.

*References:*

1. Avdeeva N.N. Attachment theory: modern research and prospects [Electronic resource] / N.N. Avdeeva // Modern foreign psychology. - 2017. - Т. 6. - № 2. - S. 7-14.
2. Adler A. Individual psychology as a path to cognition and self-cognition of a person / A. Adler. - Kiev: Port-Royal, 1997. - 288 p.
3. Bowlby D. Affection / D. Bowlby; per. from English N.G. Grigorieva, G.V. Burmese. - М.: Gardariki, 2003. - 477 p.
4. Vygotsky L.S. Psychology of human's development / L.S. Vygotsky. - М.: Smysl, 2005. - 1136 p.
5. Gagay V.V., Selezneva E.I. External and internal factors of codependency of women from dysfunctional



families / V.V. Gagai and E.I. Selezneva // Bulletin of the Surgut State Pedagogical University. - 2016. - № 1(40). - S. 65-75.

6. Galimzyanova M.V. Relations in the parental family and the choice of a partner / M.V. Galimzyanova // Bulletin of St.- Petersburg University. Ser. 12. - 2009. - Issue. 2. - Part 1. - S. 277-286.

7. Galimzyanova M.V., Kasianik P.M., Romanova E.V. Perception of parental attitudes in adults in connection with early maladaptive schemes / M.V. Galimzyanova, P.M. Kasyanik, E.V. Romanova // Bulletin of St. Petersburg State University. Psychology and pedagogy. - 2017. - T. 7. - Issue. 4. - P. 382-394.

8. Yemelyanova E.V. Crisis in co-dependent relationships. Principles and algorithms of counseling / E.V. Emelyanov. - St.-Pb.: Rech. 2010. - 360 p.

9. Ivanova E.E., Storozheva Yu.A. The phenomenon of alienation in parent-child relations / E.E. Ivanova, Yu.A. Storozheva // Bulletin of the University. - M.: GUU, 2019. - № 9. - S. 190-195.

10. Kirilenko I.N., Ovsyanik S.B. Research of parent-child relations in foreign scientific schools: psychoanalysis, behaviorism, gestalt psychology, humanistic psychology / I.N. Kirilenko, S.B. Ovsyanik // Humanization of education. - 2018. - № 2. - P. 66-73.

11. Krasnenkova S.A., Markova I.I. Socio-psychological characteristics of the perception of parental attitudes by drug addicted delinquents of youth / S.A. Krasnenkova, I.I. Markova // Applied legal psychology. - 2019. - № 2(47). - S. 36-45.

12. Kuchina T.I., Chernenko I.A. Child-parent relations and codependency of the personality of senior students / T.I. Kuchina, I.A. Chernenko // Bulletin of the Tula State University. Pedagogy. - 2018. - № 1. - P. 69-74.

13. Osinskaya S.A., Kravtsova N.A. System determination of co-dependency: some approaches to explaining the phenomenon / S.A. Osinskaya, N.A. Kravtsova // Bulletin of psychiatry and psychology of Chuvash State Republic. - 2016. - № 1. - S. 42-54.

14. Rezvaya T.N., Samsonov A.S., Kutashova L.A. Psychological analysis of the phenomenon of co-

dependency / T.N. Rezvaya, A.S. Samsonov, L.A. Kutashova // Central Scientific Bulletin. - Voronezh. - 2017. - № 1. - T. 2. - S. 26-34.

15. Rogers C.R. A vision on psychotherapy. Establishment of a human / K.R. Rogers. - M.: Publishing group "Progress", "Univers", 1994. - 480 p.

16. Serebryakova M.E. The influence of blurred psychological boundaries on the effectiveness of activities in co-dependent relationships / M.E. Serebryakova // Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, biomedical sciences. - 2018. - № 2(59). - S. 58-62.

17. Tome H., Kähele H. Modern psychoanalysis / H. Tome, H. Kähele. - Vol. 1. Theory. - M.: Ed. Progress-Litera Group, 1996. - 576 p.

18. Freud Z. Essays on the psychology of sexuality / Z. Freud. - M.: Eksmo, 2015. - 640 p.

19. Fromm E. The crisis of psychoanalysis / E. Fromm. - St.-Pb.: Academic project, 2000. - 215 p.

20. Khachatryan S.D., Khudokononko S.A. The emotional attitude of children to their parents in the family systems of juvenile convicts without imprisonment / S.D. Khachatryan, S.A. Khudokononko // Psychology and Law. - M.: MGPPU. - 2011. - № 3. - S. 1-19.

21. Horney K. The neurotic personality of our time; introspection / K. Horney. - M.: Progress - Univers, 1993. - S. 33-116.

22. Eidemiller E.G. Methods of family diagnostics and psychotherapy: a methodological guide / E.G. Eidemiller. - Moscow & St. Petersburg "Folium", 1996. - 45 p.

23. Eidemiller E.G., Yustitskis V.V. Psychology and psychotherapy of the family / E.G. Eidemiller, V.V. Yustitskis. - 4-th ed. - St.-Pb.: Peter, 2008. - 407 p.

24. Fenichel O. The psychoanalytic theory of neurosis. New York: Norton. 1945. - 728 p.

25. Kernberg O.F. Object relations theory and classical psychoanalysis. New York: Jason Aronson. 1976. - 298 p.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

#### *Сведения об авторе:*

**Мудрак Софья Алексеевна** (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальных, психологических и правовых коммуникаций, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, e-mail: mudraksa@mgsu.ru



УДК 159.9:316.6

**Психологические особенности проявления агрессивности воспитанников учреждения интернатного типа**

**Psychological aspects of aggressive behavior of children living in residential institutions**

**Кадникова О.В.**, Кемеровский государственный медицинский университет, ksanita@list.ru

**Смагина С. С.**, Кемеровский государственный университет, kennedy22.1963@yandex.ru

**Демиденко К.А.**, Кемеровский государственный медицинский университет, ksenan@mail.ru

**Kadnikova O.**, Kemerovo State Medical University, ksanita@list.ru

**Smaina S.**, Kemerovo State University, kennedy22.1963@yandex.ru

**Demidenko K.**, Kemerovo State Medical University, ksenan@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.035

**Ключевые слова:** агрессивность подростков, воспитанники учреждений интернатного типа, фрустрационные реакции, экстрапунитивное реагирование, враждебность как форма агрессивности, позитивная агрессивность.

**Keywords:** teenage aggression, children living in residential institutions, responses of frustration, extra punitive response, hostility as form of aggression, positive aggression.

**Аннотация.** Актуальность проблемы исследования агрессивности воспитанников учреждения интернатного типа определяется острой социальной значимостью проблем воспитания и развития детей, оставшихся без попечения родителей, а также недостаточной освещенностью и проработанностью проблемы подростковой агрессивности в микросоциальной среде, формирующейся в условиях детского дома и учреждениях интернатного типа. Целью исследования является выявление психологических особенностей агрессивности воспитанников учреждения интернатного типа. Ведущими методами исследования являются опросник Ильина «Личностная агрессивность и конфликтность»; детский вариант методики Розенцвейга «Исследование реакций человека на фрустрацию»; опросник Басса-Дарки, предназначенный для диагностики различных видов агрессивных реакций; а также методы математической и статистической обработки данных. В качестве теоретико-методологической основы исследования выступают труды отечественных и зарубежных исследователей по вопросам агрессии и агрессивного поведения детей, влияния ведущих психических новообразований на формирование личности и индивидуальных особенностей поведения подростков; а также основные подходы к изучению сиротства. Результаты исследования показали, что при возникновении фрустрирующей и конфликтной ситуаций «семейно депривированные» подростки склонны к агрессивному реагированию статистически значимо чаще, чем их сверстники, воспитывающиеся в семье; при этом агрессивность скорее имеет неосознаваемый и защитный характер. Воспитанники интернатного учреждения подросткового возраста характеризуются следующими психологическими особенностями проявления агрессивности: преобладанием экстрапунитивных реакций самозащитного типа; низким уровнем фрустрационной толерантности; высоким уровнем враждебности; преобладанием физической агрессии над косвенной. К наиболее выраженным формам проявления агрессивности подростков детского дома относятся вербальная, физическая агрессии, подозрительность и обидчивость. К проявлениям «позитивной агрессивности» воспитанников детского дома относится наступательность (напористость и настойчивость). Полученные результаты обуславливают разработку практических рекомендаций по проведению коррекционно-развивающих мероприятий с агрессивными подростками, воспитывающимися в учреждениях интернатного типа, а также могут послужить основой для создания программы психологических тренингов по созданию благоприятных условий для оптимизации межличностного взаимодействия между детьми.

**Abstract.** The problem of children's up-bringing and development as well as their aggressive behavior (the children who are placed in residential institutions) is of great social significance. The issue of teenage aggressiveness in micro

*social environment, in conditions of orphanage or special boarding school, requires detailed analysis and wide highlighting. The purpose of the research is the identification of psychological aspects of the aggression of the children living in residential institutions. The key research methods are the following: questionnaire by Ilyin "Individual Aggression and Proneness to Conflict", behavior assessment system for children Picture Frustration Study by Saul Rosenzweig, the Buss-Durke Aggression Questionnaire as well as mathematical and statistical data processing. The research theoretical and methodological framework for the aggression, aggressive children behavior, age-related psychiatric changes, in forming of personality and individual characteristics of adolescent behavior, is essentially based on the works of Russian and foreign researchers. The results of the research revealed that children deprived of a family environment in a frustrating and conflict situation tend to behave aggressively compared with their peers from family environment. It should be noticed that this aggression is of unconscious and protective nature. The adolescents living in residential institutions are characterized by the following psychological particularities of aggression: extra-punitive response of protective nature, low frustration tolerance, high hostility level and physical aggression prevailing over indirect one. The main forms of aggression of the adolescents living in residential institutions are verbal aggressiveness, physical aggression, suspicion and resentment. The acts of positive aggression are assertiveness and persistence. The results provide practical recommendations for conducting of the remedial and development activities among aggressive teens living in residential institutions. Moreover, these results can be used for developing of the program for psychological training in order to provide favorable conditions for interpersonal interactions among children.*

*Введение.* Масштабы детского сиротства в России велики. Анализ базовых статистических данных регистрационного учёта детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, показывает, что на конец декабря 2014 – января 2015 года в РФ насчитывалось 621 774 детей. Несмотря на ряд позитивных тенденций – уменьшение доли выявляемых сирот в детском населении РФ, активность в принятии под опеку посторонними по отношению к детям граждан, уменьшение общего количества детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа – снижается доля устраиваемых в семьи сирот из числа воспитанников организаций интернатного типа и растёт сопротивление детских организаций передаче из них детей на воспитание в семьи граждан [8;16, с.93].

Как пишет Н.Я. Петрусь, в связи с тем, что формирование и развитие этих детей происходит в дефицитарной и негативно нагруженной микросоциальной среде, формирующаяся в условиях детского дома и образовательных учреждениях интернатного типа, социально-депривационная ситуация способствует развитию своеобразной «интернатской ментальности», характерным признаком которой является высокий уровень агрессивности. Психическая депривация (отсутствие близкого человека, который бы безоговорочно любил и принимал ребенка) на ранних этапах жизни ребенка способствует формированию агрессивной, неуверенной в себе личности, защищающейся от внешнего мира, а не взаимодействующей с ним [13;3, с.118].

В отечественной психологии советского периода развитию проблеме изучения индивидуально-психологических особенностей (агрессивности, в частности) сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, посвящены

работы Л.И. Божович, М.И. Лисиной [7], Л.Ф. Обуховой, продолженные И.В. Дубровиной, О.В. Кобзевой [5], А.Г. Рузской, А.М. Прихожан [15], М.М. Толстых, Г.У. Малейко [9], А. Налчаджян [11], Т.И. Шульгой, В.С. Мухиной. В последнее десятилетие в отечественной науке стали уделять особое внимание проблеме психического развития детей, воспитывающихся в детских домах и учреждениях интернатного типа, что отражено в работах А.Н. Голик, Н.Я. Петрусь, Т.Г. Луковенко, А.Н. Ларина, Е.С. Морозовой [10], Е.П. Пашиной [12], Д.В. Старковой, И.В. Дубровиной [2], Т.И. Шульги, З. Матейчик и др.

Однако, как пишет Е.С. Морозова, несмотря на многочисленные исследования, посвященные «...различным проблемам личностного и психического развития детей, лишённых родительского попечительства, специально направленных на изучение проявлений агрессивности у социальных сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, недостаточно...», что отторгает решение проблемы коррекции детской агрессивности в детских домах и учреждениях интернатного типа [10, с.4].

В рамках нашей работы исследование психологических особенностей агрессивности осуществляется на выборке детей подросткового возраста. Рост интереса к изучению подростковой агрессии обусловлен тем, что именно в переходный и кризисный периоды определяются те способы психосоциальной адаптации, которые становятся характерными для индивида в течение всей последующей жизни [3, с.120].

Отсутствие адекватных способов реагирования в различных ситуациях может привести к закреплению неконструктивных, неблагоприятно отражающихся на психологическом благополучии подростка

форм поведения и даже вызвать негативные изменения на личностном уровне [3, с.128]. Как считают Н.И. Корытченкова и С.С. Смагина, в подростковом возрасте в силу сложности психологических особенностей растущих детей, внутренних и внешних условий их развития могут возникать ситуации, которые нарушают нормальный ход личностного становления, создавая объективные предпосылки для возникновения и проявления агрессивности. Подросток с агрессивным поведением создает массу проблем не только окружающим, но и самому себе [6].

У «семейно депривированных» подростков агрессивность, в силу сложившихся жизненных обстоятельств, представляет собой комплексный феномен. Как пишет Е.С. Морозова, «ситуация переживания психической и материнской депривации, дефекты социального воспитания приводят к необратимым нарушениям развития личности детей-сирот, формируют искаженную идентичность, которая проявляет себе феноменологически в виде различных агрессивных, девиантных, аддиктивных расстройств...» [10, с.2]. Причины прогрессирующей жестокости и агрессивности социальных сирот множественны: условия воспитания, безнадзорность, жестокое отношение к детям в семье, включая физическое, сексуальное, эмоциональное насилие, нездоровый характер отношений родителей в семье (аморальный образ жизни родителей, скандалы и драки в семье), злостное уклонение от обязанностей по воспитанию ребенка). А.М. Прихожан считает агрессивность одной из основных характеристик личности подростка-сироты, также в связи с депривационными условиями развития (отсутствие близкого человека, который бы безоговорочно любил и принимал ребенка, дефицит теплоты и общения в раннем детстве) [14]. Учреждение интернатного типа не способно нейтрализовать эмоциональное неблагополучие первичной семьи, не решает психологических проблем; более того, в ряде случаев способствует развитию эмоциональных дефектов в развитии. Пребывая на государственном обеспечении, на фоне бездеятельности, формирования потребительского отношения к жизни и окружающим людям по типу «нам все должны, а мы – никому», у воспитанников формируются следующие личностные черты: эмоциональная неустойчивость, ограничительная мотивация, низкий уровень установки на трудовую деятельность, низкая коммуникативная активность, выученная беспомощность [3, с.118],

недостаточно адекватная самооценка, импульсивность, враждебность и деструктивные тенденции усиливаются [8;18].

Целью настоящей работы является выявление психологических особенностей проявления агрессивности воспитанников учреждения интернатного типа с целью дальнейшей разработки программы коррекционной работы по снижению уровня агрессивности и преодолению дезадаптивного поведения в целом.

*Материалы и методы исследования.* Исследование психологических особенностей проявления агрессивности было проведено на базе двух образовательных учреждений: муниципального казенного образовательного учреждения (для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей) и МОУ. В экспериментальной деятельности приняли участие дети среднего подросткового возраста (12 – 14 лет) в количестве 56 человек, из них 26 подростков – воспитанники детского дома, и 30 подростков (контрольная группа) – избирательно учащиеся параллелей 7 – 9 классов МОУ. Статус воспитанников учреждения интернатного типа: 8 подростков – дети, которые полностью остались без родительского попечения («круглые сироты»); 14 подростков так называемые «социальные сироты»: родители этих детей либо лишены родительских прав, либо отказались от ребенка (по заявлению матери); 4 ребенка имеют одного из родителей (отец или мать находятся в местах лишения свободы). Уровень успеваемости различный, подростки с выраженными нарушениями (нервные и психические расстройства) и отставаниями интеллектуального развития не принимали участия в психодиагностике. При проведении исследования были использованы следующие методы: опросник И. Ильина «Личностная агрессивность и конфликтность»; тест С. Розенцвейга «Исследование реакций человека на фрустрацию» (детский вариант – выбор детского варианта методики обусловлен недостаточной эмоциональной и интеллектуальной зрелостью подростков); опросник А. Басса-Дарки, предназначенный для диагностики различных видов агрессивных реакций; количественный и качественный анализ эмпирических данных, методы первичной описательной статистики, t-критерий Стьюдента (для установления статистически значимых различий). При обработке эмпирических данных использовался пакет программ «STATISTICS 6.0».

*Результаты исследования.* В ходе изучения фрустрационных реакций было выявлено, что общей тенденцией профиля для подростков обеих

выборок является преобладание экстрапунитивных и импунитивных реакций над интрапунитивными в ситуации фрустрации (у подростков, оставшихся без попечения родителей Е-реакции – 50,8%; М-реакции – 31,5%; у подростков, воспитывающихся в семье – Е-реакции – 35,8%; М-реакции – 37,6%). Независимо от семейного статуса подростки в стрессовой для них ситуации в меньшей степени склонны к самообвинению, принятию вины на себя и связанными с этим угрызениями совести, что, согласно мнению Е.Е. Даниловой, проводившей стандартизацию методики С. Розенцвейга, является характерной для подросткового периода развития возрастной особенностью. Однако при сравнительном анализе в группе подростков, оставшихся без попечения родителей, ведущими фрустрационными реакциями (по направленности) являются экстрапунитивные при ослаблении импунитивных и низкой представленности интрапунитивных реакций (процентное соотношение 50,8% // 31,5% // 17,7%). Статистически значимые различия по Е-реакциям присутствуют ( $p=0,024$ ).

Выраженное доминирование экстрапунитивных реакций свидетельствует об устойчивом стремлении к прямому выражению агрессии, «внешнеобвинительному» поведению в общении, агрессивному реагированию либо в виде осуждения, обвинения, либо требования к

другому лицу с целью исправления фрустрирующей ситуации по типу (карточка №2 – «Сама виновата. Не надо было его бросать (самокат)»; карточка №5 – «ты обещала ее купить»; карточка № 7 – «Эти цветы все рвали, не только я»).

Подобное неконструктивное реагирование может являться косвенным признаком неадекватной самооценки. Как пишет Р.Р. Калинина, склонность к непосредственному и открытому выражению агрессии, что проявляется в преобладании экстрапунитивных реакций у детей подросткового возраста, может быть дополнительным критерием незрелости (спонтанность агрессии в речевом поведении свойственна детям дошкольного возраста) [4].

Анализируя соотношение типов фрустрационных реакций, правомерно говорить о преобладании «самозащитного» реагирования – реакции ED как «фиксация на самозащите» составляет 46,4% ответов по типу (карточка 8 – «Я ее не разбивала. Она сама упала»; карточка 12 – «Я не курица. На себя посмотри»; карточка 22 – «Я не специально, меня не разбудили»). В острых, эмоциогенных ситуациях препятствия эти дети сосредоточиваются в первую очередь на защите собственного «Я». Активно порицая кого-либо, «переводя стрелки», ребенок стремится отвести вину от себя и уклониться от упреков и претензий.

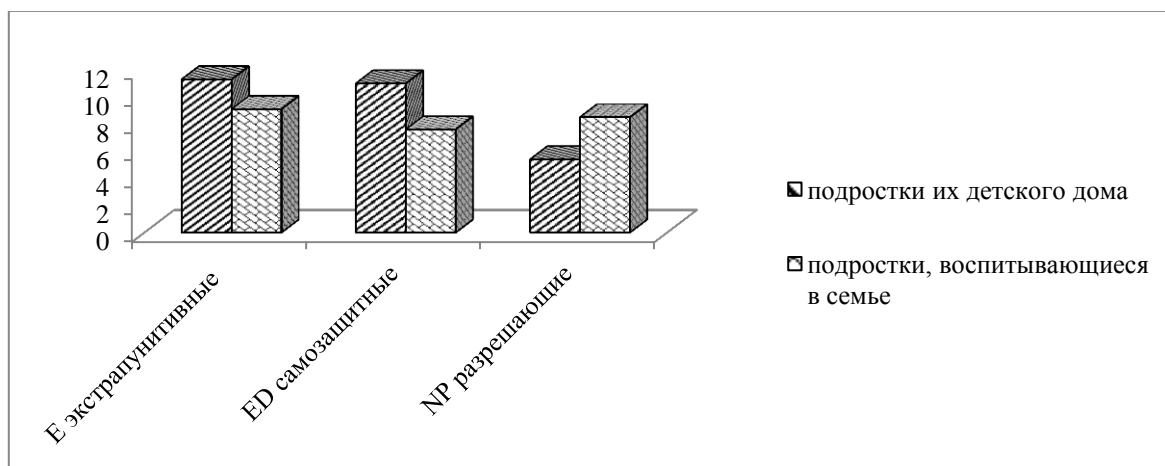


Рисунок 1. – Статистически значимые различия фрустрационных реакций у воспитанников детского дома и их сверстников, проживающих в семье

Реакции «препятствующего» и «разрешающего» типа воспитанников детского дома выражены реже. (OD 29,8% // ED 46,4% // NP 23,8%). Статистически достоверные (при сравнении с подростками контрольной группы) различия также обнаружены по «потребностно-

разрешающим» реакциям ( $p=0,047$ ). «Семейные» подростки характеризуются более высоким уровнем фрустрационной толерантности, так как в ситуации фрустрации в большей степени склонны к поиску решения проблемы, примирению и уступчивости. Фрустрационные

реакции фиксации на удовлетворении потребности слабо выражены у подростков из детского дома. На рисунке 1 показаны статистически значимые различия фрустрационных реакций у воспитанников детского дома и их сверстников, проживающих в семье.

Расчет показателя агрессивности подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, составляет:  $E / I = 2,15$  – повышенные значения уровня агрессивности (при сравнении показатель агрессивности подростков, воспитывающихся в условиях семейного окружения  $E / I = 1,45$  – соответствует умеренным значениям уровня агрессивности).

Таким образом, анализируя обобщенный профиль, можно заключить, что ведущими реакциями в ситуации фрустрации подростков детского дома являются реакции экстрапунитивной направленности самозащитного типа (E+ED): агрессивность детей, выросших в условиях сенсорной депривации, имеет защитный характер и внешнеобвинительную направленность, что является следствием стремления ребенка приспособиться к внешним обстоятельствам в ущерб своим желаниям и возможностям. Защитная агрессивность является защитой от внешнего мира, который воспринимается ребенком как опасный.

В ходе сравнительного анализа среднегрупповых показателей различных видов агрессивности были выявлены достоверные различия профилей группы подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, и контрольной группы («семейных» подростков). Статистически значимые различия обнаружены по 4 показателям (физическая и косвенная виды агрессии, подозрительность и враждебность). Уровень физической агрессии у детей, оставшихся без попечения родителей, достоверно выше показателей физической агрессии у подростков из общеобразовательных школ ( $p = 0,036$ ). Воспитанники детского дома гораздо чаще, по сравнению с их сверстниками, прибегают к спонтанной агрессии в виде использования физической силы (драка, шлепки, пинки и др. прямые деструктивные действия). Высокие показатели именно по физической агрессивности свидетельствуют о том, что среди имеющихся способов проявления деструкции «семейно-депривированные» дети в большей степени склонны к проявлению агрессивности напрямую и вовне, что подтверждают достоверные различия показателей косвенной

агрессивности ( $p = 0,043$ ) у подростков, воспитывающихся в семье.

Уровень подозрительности достоверно выше у подростков из детского дома ( $p = 0,05$ ). Проявление недоверия, настороженности к людям, ожидание негатива и вреда со стороны других связано с депривационными условиями развития этих детей, которые и привели к нарушению эмоциональных связей ребенка с окружающей средой, неумению создавать благоприятные отношения, избыточной защите от возможных неблагоприятных воздействий извне. Высокие показатели подозрительности могут отражать наличие невротических реакций и служить показателем общей нестабильности сложившихся отношений между ребенком и значимым для него окружением.

Индекс враждебности воспитанников детского дома также достоверно превалирует над индексом враждебности подростков из общеобразовательной школы ( $p = 0,014$ ). Высокий индекс враждебности характеризует 69,2% подростков из детского дома; умеренные показатели враждебности – 30,8% (8 подростков из детского дома). В группе «семейных» подростков 40% (12 из 30) характеризуются высоким и повышенным уровнем индекса агрессивности; 13,3% (4 подростка) характеризуются пониженными показателями агрессивности. Высокий уровень индекса «враждебности» у подростков, проживающих в семьях, характерен 23,3%. На гистограмме 2 показаны в графическом виде статистически значимые различия.

Анализ средних значений агрессивности на поведенческом уровне в группах воспитанников учреждений интернатного типа показывает, что наиболее выраженными личностными характеристиками, связанными с агрессивностью и конфликтностью, у 1 группы подростков являются вспыльчивость, наступательность (напористость), обидчивость, подозрительность (у 73% подростков значения по шкале «обидчивость» соответствуют высокой выраженности); показатели «подозрительности» также находятся в диапазоне повышенных значений (7,9 баллов)

Расчет суммарных величин шкал показывает повышенные показатели по индексу «позитивная агрессия» (7,4 баллов) и «конфликтность» (7,4 баллов) у воспитанников детского дома. Любопытно повышение показателей по индексу «позитивная агрессия». С точки зрения авторов-разработчиков методики «Личностная агрессивность и конфликтность», «позитивная агрессия» перекликается и связана с развитием

волевого компонента агрессивности и такими качествами, как настойчивость, инициативность, целеустремленность и напористость. Однако многие исследователи констатируют, что у

воспитанников, длительное время находящихся вне семьи, наблюдается недостаточный уровень развития волевой регуляции и отсутствие целеустремленности.

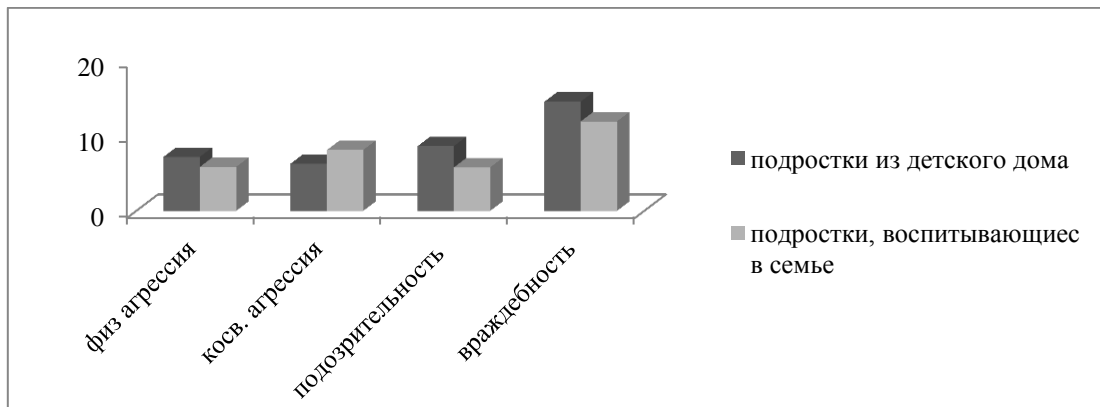


Рисунок 2. – Достоверные различия выраженности агрессивных реакций у воспитанников детского дома и подростков, проживающих в семье (по данным опросника А. Басса-Дарки)

В частности, И.В. Дубровина объясняет слабо развитые волевые характеристики, неспособность выполнить какое-либо трудное или неинтересное дело сложившейся определенной организацией жизни социальных сирот в условиях детского дома, где строгая регламентация поведения и внешний контроль значительно ослабляют у них необходимость регулировать и организовывать собственную жизнь, распределение времени, ставить и достигать какие-либо цели [1]. Подобное противоречие, вслед за Е.Г. Шестаковой, отчасти можно объяснить открытостью вопроса о психометрических характеристиках вопросника «Личностная агрессивность и конфликтность» (конструктная, конвергентная, дивергентная валидность), не снижая значимости разработки этой методики [17].

Повышение показателей «конфликтности» (также 7,4 баллов) у воспитанников детского дома связано с выраженностью ее определенных компонентов: «обидчивостью», «гневливостью» (вспыльчивостью), «подозрительностью». На рисунке 3 в виде гистограммы отражено соотношение личностных характеристик, связанных с агрессивностью и конфликтностью у подростков, воспитывающихся и обучающихся в условиях детского дома (1 группа) и их сверстников-подростков, воспитывающихся в семье и обучающихся в общеобразовательной школе (2 группа).

Значимые отличия ( $p < 0,05$ ) между различными видами агрессивных реакций у

воспитанников детского дома и их сверстников, проживающих в семье обнаружены по трем личностным характеристикам: – показатели «наступательности» как проявление позитивной агрессивности у 1 группы достоверно превышает ( $p=0,046$ ) значение по этой шкале же шкале 2 группы – это свидетельствует о том, что воспитанники детского дома гораздо более склонны к «атакующему», «контратакующему» реагированию при возникновении фрустрирующей или конфликтной ситуации, по сравнению с их сверстниками, проживающими в условиях семейного окружения; они активнее отстаивают свои интересы, не считаясь с иными мнениями по этому вопросу, более настойчивы при отстаивании собственной точки зрения; – воспитанники детского дома статистически более «обидчивы» ( $p=0,032$ ) по сравнению с их сверстниками, проживающими в семье.

Дети, проживающие вне семьи, не только более восприимчивы и впечатлительны в отношении субъективно воспринимаемой несправедливости, критике, но и в большей степени склонны к проявлению зависти к окружающим, обусловленной чувством гнева, недовольства кем-то или всем окружающим за действительные или мнимые страдания. Воспитанники детского дома статистически достоверно более «подозрительны» ( $p=0,048$ ), более склонны к недоверию и осторожному отношению к другим людям.

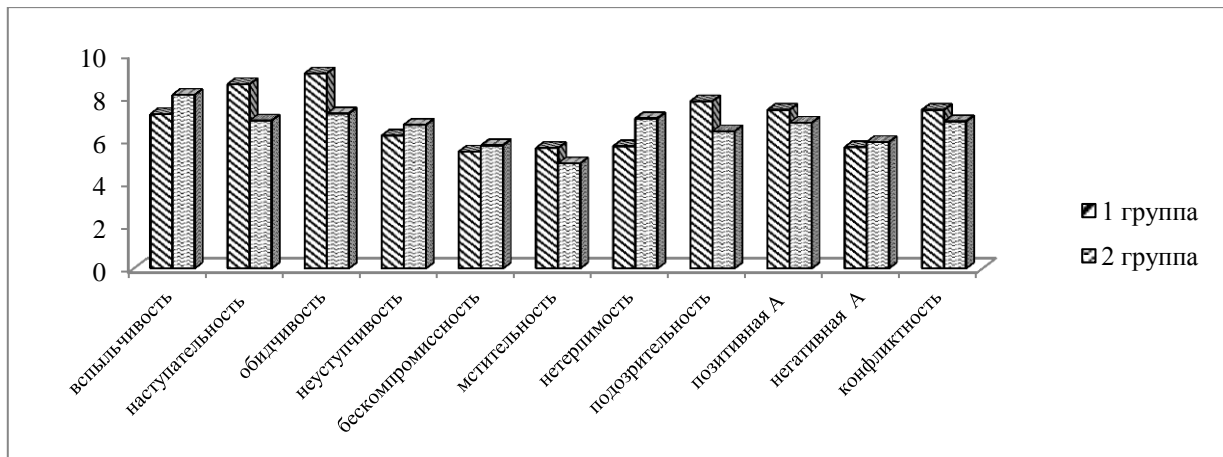


Рисунок 3. – Выраженность личностных характеристик воспитанников детского дома и их сверстников, проживающих в семье (средние значения в баллах)

**Заключение.** Таким образом, авторы статьи выявили психологические особенности агрессивности воспитанников учреждения интернатного типа. Склонность к агрессивному реагированию при возникновении фрустрирующей и конфликтной ситуаций у подростков, проживающих в условиях детского дома выше, чем у их сверстников, воспитывающихся в семье. При этом агрессивность скорее имеет неосознаваемый и защитный характер.

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты:

1) Склонность к агрессивному реагированию при возникновении фрустрирующей и конфликтной ситуаций у подростков, проживающих в условиях детского дома, выше, чем у их сверстников, воспитывающихся в семье, при этом агрессивность скорее имеет неосознаваемый и защитный характер.

2) Воспитанники интернатного учреждения характеризуются следующими психологическими особенностями проявления агрессивности:

- преобладанием экстрапунитивных реакций самозащитного типа;
- низким уровнем фрустрационной толерантности (количество потребностно-разрешающих реакций значимо ниже);
- высоким уровнем враждебности; – преобладанием физической агрессии над косвенной.

К наиболее выраженным формам проявления агрессивности воспитанников детского дома относятся вербальная, физическая виды агрессии, подозрительность и обидчивость. К позитивным проявлениям агрессивности воспитанников детского дома относится наступательность (напористость).

3) Более высокая агрессивность у подростков, воспитывающихся в детских домах, при сравнении с их сверстниками, которые живут с родителями, можно объяснить следующим: агрессия очень часто возникает как защитная реакция на любой угрожающий фактор или же в ответ на фрустрацию (фрустрация у подростков-воспитанников детского дома – повседневное столкновение с трудностями). В результате, подростки оказываются более уязвимыми, вынуждены защищаться, прибегая к агрессии как к одному из наиболее простых и часто используемых подростками способов отстаивания своих интересов и своего мнения.

Полученные авторами работы результаты обуславливают разработку практических рекомендации по проведению коррекционно-развивающих мероприятий с агрессивными подростками, воспитывающимися в учреждениях интернатного типа, а также могут послужить основой для создания программы психологических тренингов по созданию благоприятных условий для оптимизации межличностного взаимодействия между детьми.

### Литература:

1. Дубровина И.В. Психическое развитие воспитанников детского дома / И.В. Дубровина. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - 139 с.  
 2. Дубровина И.В. Возрастные особенности психического развития детей / И.В. Дубровина. - М.:

Просвещение, 1998. - 110 с.  
 3. Кадникова О.В. Становление феномена выученной беспомощности и его влияние на современное общество / О.В. Кадникова, Н.А. Бабкина // Вектор экономики. - 2019. - № 11(41). - С. 118-128.



4. Калинина Р.Р. Стратегии поведения детей-сирот в стрессовых ситуациях: особенности и возможности коррекции / Р.Р. Калинина // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 5. - С. 12-24.
5. Кобзева О.В. Динамика агрессивности и ее взаимодействия с личностными особенностями в подростковом и юношеском возрастах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13/ Кобзева Ольга Владимировна. - Москва, 2006. - 152 с.
6. Корытченкова Н.И. Интегральные характеристики агрессивности личности / Н.И. Корытченкова, О.А. Ахвердова, С.С. Смагина // Вестник КемГУ. - 2016. - № 4(68). - С. 152-157.
7. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. - СПб.: Питер, 2009. - 320 с.
8. Луковенко Т.Г. Профилактика агрессивного поведения детей-сирот в условиях детского дома: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луковенко Татьяна Геннадьевна. - Хабаровск, 2007. - 218 с.
9. Малейко Г.У. Особенности фрустрационных реакций воспитанников детского дома и патроната / Г.У. Малейко // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. - 2007. - № 2(08). - С. 38-40.
10. Морозова Е.С. Агрессивность и личностная идентичность у подростков-воспитанников интерната: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Морозова Екатерина Сергеевна. - Москва, 2006. - 164 с.

11. Налчаджян А. Агрессивность человека / А. Налчаджян. - СПб.: Питер, 2007. - 736 с.
12. Пашина Е.П. Особенности эмоциональной сферы у воспитанников и сотрудников детского дома / Е.П. Пашина. - М.: Изд-во Ин-та Психологии, 2005. - 139 с.
13. Петрусь Н.Я. Организация психологического сопровождения воспитательно-образовательного процесса в учреждениях интернатного типа: сборник / Н.Я. Петрусь // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве / Материалы VIII Международной научно-практической конференции. - Пенза, 2006. - С. 98-101.
14. Прихожан А.М. Дети без семьи / А.М. Прихожан. - М.: Педагогика, 1990. - 160 с.
15. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. - СПб.: Питер, 2005. - 400 с.
16. Ручьева Д.В. Проблемы повышения качества жизни населения России в условиях кризиса / Д.В. Ручьева, О.В. Кадникова // Экономика и менеджмент инновационных технологий. - 2016. - № 8(59). - С. 92-95.
17. Шестакова Е.Г. Агрессивное поведение и агрессивность личности / Е.Г. Шестакова, Л.Я. Дорфман // Образование и наука. - 2009. - № 7(64) - С. 51-67.
18. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот / Л.М. Шипицына. - СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 2005. - 628 с.

### References:

1. Dubrovina I.V. Psychological development at pupils of the orphanage / I.V. Dubrovin. - M.: Humanit. ed. center VLADOS, 1999. - 139 p.
2. Dubrovina I.V. Age features of the mental development of children / I.V. Dubrovina. - M.: Education, 1998. - 110 p.
3. Kadnikova O.V. Formation of the phenomenon of "learned helplessness" and its influence on modern society / O.V. Kadnikova, N.A. Babkina // Vector of Economics. - 2019. - № 11(41). - S. 118-128.
4. Kalinina R.R. Strategies for the behavior of orphans in stressful situations: features and possibilities of correction / R.R. Kalinina // Modern problems of science and education. - 2014. - № 5. - S. 12-24.
5. Kobzeva O.V. Dynamics of aggressiveness and its interconnection with personality traits in adolescence and teenage age: dis. ... cand. psychol. sciences: 19.00.13 / Kobzeva Olga Vladimirovna. - Moscow, 2006. - 152 p.
6. Korytchenkova N.I. Integral characteristics of personality aggressiveness / N.I. Korytchenkova, O.A. Akhverdova, S.S. Smagina // Bulletin of the KemSU. - 2016. - № 4(68). - S. 152-157.
7. Lisina M.I. Formation of the child's personality in communication / M.I. Lisina. - St.-Pb.: Peter, 2009. - 320 p.
8. Lukovenko T.G. Prevention of aggressive behavior of orphans in an orphanage: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / Lukovenko Tatyana Gennadevna. - Khabarovsk, 2007. - 218 p.

9. Maleiko G.U. Features of frustration reactions of pupils of an orphanage and patronage / G.U. Maleiko // Scientific notes of the St. -Petersburg State Institute of Psychology and Social Work. - 2007. - № 2(08). - S. 38-40.
10. Morozova E.S. Aggressiveness and personal identity among adolescents in the boarding school: dis. ... cand. psychol. sciences: 19.00.01 / Morozova Ekaterina Sergeevna. - Moscow, 2006. - 164 p.
11. Nalchajyan A. Human aggressiveness / A. Nalchajyan. - St.-Pb.: Peter, 2007. - 736 p.
12. Pashina E.P. Peculiarities of the emotional sphere among the pupils and employees of the orphanage / E.P. Pashina. - M.: Publishing house of the Institute of Psychology, 2005. - 139 p.
13. Petrus H.Ya. Organization of psychological support for the upbringing and educational process in boarding-type institutions: collection / H.Ya. Petrus // Problems of education in modern Russia and the post-Soviet environment / Materials of the VIII International scientific-practical conference. - Penza, 2006. - S. 98-101.
14. Prikhozhan A.M. Children without family / A.M. Prikhozhan. - M.: Pedagogika, 1990. - 160 p.
15. Prikhozhan A.M., Tolstikh N.N. Psychology of orphanhood / A.M. Prikhozhan, N.N. Tolstikh. - St.-Pb.: Peter, 2005. - 400 p.
16. Rucheva D.V. Problems of improving the quality of life among the population of Russia in a crisis / D.V. Rucheva, O.V. Kadnikova // Economics and Management of Innovative Technologies. - 2016. - № 8(59). - S. 92-95.

17. Shestakova E.G. Aggressive behavior and aggressiveness of a personality / E.G. Shestakova, L.Ya. Dorfman // Education and Science. - 2009. - № 7(64) - S. 51-67.

18. Shipitsyna L.M. Psychology of orphans / L.M. Shipitsyna. – St. -Pb.: Publishing house of St.-Petersburg. State University, 2005. - 628 p.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

***Сведения об авторах:***

***Кадникова Оксана Владимировна*** (г. Кемерово, Россия), кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры иностранных языков Кемеровского государственного медицинского университета, e-mail: ksanita@list.ru

***Смагина Светлана Сергеевна*** (г. Кемерово, Россия), кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психологических наук социально-психологического института Кемеровского государственного университета, e-mail: kennedy22.1963@yandex.ru

***Демиденко Ксения Анатольевна*** (г. Кемерово, Россия), кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры иностранных языков Кемеровского государственного медицинского университета, e-mail: ksenan@mail.ru



УДК 159.923.2:364.14:392.3

## Особенности переживания чувства одиночества студентами из полных и неполных семей

### Features of experiencing feelings of loneliness by students from complete and single-parent families

**Бондарев А.А.**, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»  
Минздрава России, [bondarev\\_tolyan@mail.ru](mailto:bondarev_tolyan@mail.ru)

**Миляева Л.М.**, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»  
Минздрава России, [asmila\\_50@mail.ru](mailto:asmila_50@mail.ru)

**Сергеева М.А.**, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»  
Минздрава России, [mari-s2010@mail.ru](mailto:mari-s2010@mail.ru)

**Кубекова А.С.**, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»  
Минздрава России, [alya\\_kubekova@mail.ru](mailto:alya_kubekova@mail.ru)

**Bondarev A.**, Astrakhan State Medical University, [bondarev\\_tolyan@mail.ru](mailto:bondarev_tolyan@mail.ru)

**Milyaeva L.**, Astrakhan State Medical University, [asmila\\_50@mail.ru](mailto:asmila_50@mail.ru)

**Sergeeva M.**, Astrakhan State Medical University, [mari-s2010@mail.ru](mailto:mari-s2010@mail.ru)

**Kubekova A.**, Astrakhan State Medical University, [alya\\_kubekova@mail.ru](mailto:alya_kubekova@mail.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.036

**Ключевые слова:** переживание одиночества, студенты медицинского вуза, привязанность к родителям, семья, отчуждение, зависимость от общения.

**Keywords:** feeling lonely; medical students; affection for parents; a family; alienation; dependence on communication.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена тем, что в наше время растет количество неполных семей, и проблемы, связанные с этим, все сильнее актуализируются – в том числе и одиночество. Цель исследования заключалась в изучении особенностей проявления переживания одиночества у студентов из полных и неполных семей. В исследовании были использованы психологические методики: 1. методика «Шкала субъективного ощущения одиночества» (Д. Рассел, Л. Пепло, М. Фергюсон); 2. методика «Дифференциальный опросник переживания одиночества» (Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев); 3. методика «Опросник на привязанность к родителям» (М.В. Яремчук). По результатам исследования особенностей переживания одиночества у студентов из полных и неполных семей можно говорить о том, что уровень переживания одиночества у студентов из неполных семей ниже, нежели у студентов из полных семей, так как согласно методике «шкала субъективного ощущения одиночества» группа студентов из неполных семей в большей степени показала результаты, входящие в диапазон «низкий уровень переживания одиночества», а группа студентов из полных семей в большей степени показала результаты, входящие в диапазон «средний уровень переживания одиночества». Использование полученных результатов позволит более эффективно выделить мероприятия, направленные на оказание помощи студентам, переживающим чувство одиночества, в рамках психопрофилактической, консультативной и групповых работ.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the fact that in our time the number of single-parent families is growing and the problems associated with this are becoming more and more urgent, including loneliness. The aim of the study was to study the characteristics of the manifestation of the experience of loneliness in students from complete and incomplete families. Psychological methods were used in the research: 1. Methodology "Scale of subjective feeling of loneliness" (D. Russell, L. Peplo, M. Ferguson); 2. Methodology "Differential questionnaire of feelings of loneliness" (E.N. Osin, D.A. Leontiev); 3. Methodology "Questionnaire on attachment to parents" (M.V. Yaremchuk). According to the results of the study of the peculiarities of the experience of loneliness among students from complete and incomplete families, we can say that the level of experience of loneliness among students from single-parent families is lower than among students from complete families, since according to the methodology "scale of subjective feeling of loneliness" a

*group of students from incomplete families families to a greater extent showed results within the range of "low level of experience of loneliness", and a group of students from two-parent families showed results to a greater extent within the range of "average level of experience of loneliness". Using the results obtained will make it possible to more effectively highlight activities aimed at helping students experiencing a feeling of loneliness, within the framework of psychoprophylactic, counseling and group work.*

*Введение.* Одна из самых серьезных проблем человечества – проблема одиночества, когда отношения по каким-то причинам не складываются, не вызывают дружбы, любви или неприязни, оставляют людей равнодушными друг к другу [9]. Анализ научных исследований современных авторов демонстрирует, что в настоящее время нет единого мнения о том, что же такое одиночество: беда или счастье, норма или патология [2;3]. Но также он и позволяет очертить проблемное поле изучения одиночества: изучение одиночества как социально-психологического феномена; изучение культурно-исторических форм одиночества; психологические особенности одиночества в юношеском и подростковом возрасте; а также описание явлений, которые являются близкими к одиночеству (например, изоляция, уединение и т.д.) [6].

Одиночество представляет собой тяжелое психическое состояние, обычно сопровождающееся плохим настроением и болезненными эмоциональными переживаниями [4;5]. Глубоко одинокие люди обычно очень несчастны, у них мало социальных контактов, их личные отношения с другими либо ограничены, либо полностью разорваны [8]. Ряд авторов, в число которых входит О.Б. Долгинова [1], разделяют термины «одиночество», «изоляция» и «уединение», хотя есть и те, кто считает эти понятия синонимичными – например, И.С. Кон [3], Ю.М. Швалб, О.В. Данчева [10]. В своей работе Б. Миускович [7], вопреки теории психоанализа, считающей одиночество болезнью, утверждает, что одиночество ею не является в медицинском или даже социологическом смысле этого слова. Он полностью убежден, что коренится во внутренней природе человека [7]. Наличие полноценной семьи не гарантирует успехов в учебе, а наличие неполной не означает, что обязательно возникнет много трудностей. Актуальность нашей темы заключается в том, что в наше время растет количество неполных семей и проблемы, связанные с этим, все сильнее актуализируются – в том числе и одиночество. Практическая значимость данной работы заключается в том, что ее теоретические положения и результаты исследовательской работы могут быть использованы для

прогнозирования и предупреждения развития у студентов патологического чувства одиночества.

*Цель исследования* состояла в изучении особенностей проявления переживания одиночества у студентов из полных и неполных семей.

*Материалы и методы исследования.* В проведенном групповом исследовании принимало участие 30 человек, средний возраст которых составил  $\pm 22$  года. Из 30 человек – 15 воспитывались в полной семье и 15 – в неполной семье. Из 15 студентов, воспитанных в полных семьях – 10 девушек и 5 юношей. Из 15 студентов, воспитанных в неполных семьях – 12 девушек и 3 юноши. Все респонденты являлись студентами пятых курсов Астраханского ГМУ. Данная научная работа включала в себя следующие этапы: 1) на первом этапе мы сформировали выборку для исследования, в которую вошли студенты Астраханского ГМУ – 15 студентов из полных семей и 15 студентов из неполных семей; 2) на втором этапе мы применили следующие методики: «Шкала субъективного ощущения одиночества» (Д. Рассел, Л. Пепло, М. Фергюсон), и «Дифференциальный опросник переживания одиночества», разработанный (Е.Н. Осиним и Д.А. Леонтьевым). Данные тесты позволили определить уровень одиночества и особенности переживания одиночества у выделенных групп; 3) На третьем этапе нами был применен «Опросник на привязанность к родителям» (М.В. Яремчук). При помощи данной методики мы определили отношения студентов с матерью. 4) на четвертом этапе мы выявили особенности переживания чувства одиночества у студентов из полных и неполных семей. Для выявления этих различий мы применили статистический U-критерий Манна-Уитни. При проведении исследования были отмечены положительное отношение к ситуации и заинтересованность в ожидаемых результатах.

*Результаты исследования и их обсуждение.* В нашем исследовании испытуемые были разделены на две группы, состоящие из 15-ти человек в каждой: 1 группа – студенты из полных семей, 2 группа – студенты из неполных семей. В таблице 1 представлены средние значения в каждой группе по методике «Шкала субъективного ощущения одиночества».

Таблица 1. – Средние значения по показателям методики «Шкала субъективного ощущения одиночества» у студентов из полных и неполных семей

Выделенные группы	Средние значения
1 группа – студенты из неполных семей	17,2
2 группа – студенты их полных семей	21,867

Как видно из графика, среднее значение субъективного ощущения одиночества у студентов из неполных семей попадает в диапазон «низкий уровень переживания одиночества». Среднее значение субъективного ощущения одиночества у студентов из полных семей попадает в диапазон «средний уровень

переживания одиночества». Можно сделать вывод, что студенты из полных семей в большей степени ощущают одиночество, нежели студенты из неполных семей. В таблице 2 представлены средние значения по восьми субшкалам методики «Дифференциальный опросник переживания одиночества» для каждой из двух групп.

Таблица 2. – Средние значения по показателям субшкал в методике «Дифференциальный опросник переживания одиночества» у студентов из полных и неполных семей

Субшкала	Среднее значение у группы «Студенты из неполных семей»	Среднее значение у группы «Студенты из полных семей»
Изоляция	9,73	9,67
Переживание одиночества	8,93	9,4
Отчуждение	12,07	10,6
Дисфория одиночества	8,6	9,8
Одиночество как проблема	10,2	14,13
Потребность в компании	7,8	12,07
Радость уединения	14,07	12,4
Ресурс уединения	20,53	19,93

У студентов из неполных семей наиболее высокий средний показатель по субшкале «Отчуждение». Это может говорить об отсутствии значимых связей с окружающими людьми у студентов из неполных семей.

У студентов из полных семей наиболее высокий средний показатель по субшкале «Одиночество как проблема» Данная субшкала отражает негативную оценку одиночества как феномена.

Можно отметить, что на графике мы можем наблюдать наибольшие различия у студентов из полных и неполных семей по шкалам «Одиночество как проблема» и «Потребность в компании». Из данного выше определения мы можем сделать вывод, что студенты из полных семей относятся к одиночеству как к феномену с более негативной оценкой, нежели студенты из неполных семей, а также то, что студенты из полных семей переживают большую потребность в общении, нежели студенты из неполных семей.

Всё это может означать, что студенты, выросшие в неполных семьях, в большей степени

привыкли к одиночеству и в меньшей степени рассматривают ее как проблему, нежели студенты, выросшие в полных семьях.

Студенты из неполных семей имеют незначительно больше баллов по шкале «Радость уединения», нежели студенты из полных семей. Данная шкала измеряет принятие человеком одиночества и уединения. Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод, что обе группы в практически равной степени принимают одиночество и уединение.

По шкале «Ресурс уединения», содержащей утверждения, отражающие продуктивные аспекты уединения, баллы у студентов из полных семей и студентов из неполных семей отличаются незначительно. Соответственно, данный ресурс присутствует у обеих групп в практически равной степени.

В таблице 3 представлены средние значения по трем шкалам методики «Дифференциальный опросник переживания одиночества» для каждой из двух групп.

Таблица 3. – Средние значения по показателям шкал в методике «Дифференциальный опросник переживания одиночества» у студентов из полных и неполных семей

Шкала	Среднее значение у группы «Студенты из неполных семей»	Среднее значение у группы «Студенты из полных семей»
Общее одиночество	30,73	29,67
Зависимость от общения	26,6	36
Позитивное одиночество	34,6	32,33

По шкале «Общее одиночество» средние показатели у студентов из неполных семей незначительно выше средних показателей студентов из полных семей. Общее одиночество отражает степень актуального ощущения одиночества и нехватки близкого общения с другими людьми. Но также стоит отметить, что данные показатели находятся на границе значений, то есть, обе группы имеют средние значения.

Шкала «Зависимость от общения» говорит о неприятии одиночества и неспособности оставаться одному. Средние показатели у студентов из полных семей – высокие, а у студентов из неполных семей – низкие; это означает, что студентам из полных семей

характерно не принимать одиночество и быть неспособным оставаться одному.

По шкале «Позитивное одиночество» средние показатели имеют высокие значения у студентов из неполных семей и студентов из полных семей. Позитивное одиночество говорит о способности человека находить ресурс в уединении, творчески использовать его для саморазвития и самопознания. Высокие баллы по данной шкале говорят о том, что человек испытывает позитивные эмоции в ситуациях уединения, умеет ценить их и стремится уделять время самому себе.

В таблице 4 представлены средние значения по результатам проведения методики «Опросник на привязанность к родителям».

Таблица 4. – Средние значения по результатам проведения методики «Опросник на привязанность к родителям» у студентов из полных и неполных семей

Шкала	Среднее значение у группы «Студенты из неполных семей»	Среднее значение у группы «Студенты из полных семей»
Надежная привязанность к матери	7,6	7,4
Тревожно-амбивалентная привязанность к матери	0,6	1,27
Избегающая привязанность к матери	1,13	1,33

По шкале «Надежная привязанность к матери» средние показатели имеют высокие значения у обеих групп студентов. В целом по выборке мы можем отметить преобладание надежной привязанности.

По шкале «Тревожно-амбивалентная привязанность к матери» мы можем отметить, что у студентов из полных семей показатели выше, чем у студентов из неполных семей. Можно сделать вывод, что тревожно-амбивалентная привязанность к матери чаще встречается у студентов из полных семей.

По шкале «Избегающая привязанность к матери» средние показатели у обеих групп примерно одинаковые.

Мы применили U-критерий Манна-Уитни для статистической обработки данных по показателям «Дифференциального опросника переживания одиночества» для сравнения групп студентов из полных семей и студентов из

неполных семей. Полученные значения мы продемонстрировали в таблице 5.

По итогам проведённой статистической обработки групп студентов из полных семей и студентов из неполных семей, мы произвели количественный анализ полученных результатов по методике «Дифференциальный опросник переживания одиночества» первой группы (студенты из неполных семей) и второй группы (студенты из полных семей). Нами были обнаружены различия в особенностях переживании одиночества данными группами, а именно по шкалам «отчуждение» (уровень значимости 0,047,  $p \leq 0,05$ ), «одиночество как проблема» (уровень значимости 0,001,  $p \leq 0,001$ ), «потребность в компании» (уровень значимости 0,001,  $p \leq 0,001$ ) и «зависимость от общения» (уровень значимости 0,004,  $p \leq 0,01$ ).

Таблица 5. – Значимые различия между группами «студенты из полных семей» и «студенты из неполных семей»

Название шкал опросника «Дифференциальный опросник переживания одиночества»	1 группа (студенты из неполных семей)	2 группа (студенты из полных семей)	Уровень значимости различий по критерию Манна-Уитни	Различия статистической достоверности (p)
Отчуждение	12,067	10,6	0,047	$p \leq 0,05$
Одиночество как проблема	10,2	14,133	0,001	$p \leq 0,001$
Потребность в компании	7,8	12,067	0,001	$p \leq 0,001$
Зависимость от общения	26,6	36	0,004	$p \leq 0,01$

Студенты из полных и неполных семей имеют значимые различия по шкале «одиночество как проблема». Студенты из неполных семей в большей степени привыкли к одиночеству и в меньшей степени рассматривают ее как проблему, в отличие от студентов, росших в полных семьях, которые с большей вероятностью видят в одиночестве проблему. Студенты из полных и неполных семей имеют значимые различия по шкале «потребность в компании». Данная шкала измеряет переживаемую потребность в общении и, рассмотрев полученные данные, мы приходим к выводу, что больше всего нуждаются в общении студенты из полных семей. Объяснить это можно так же тем, что студенты из неполных семей в большей степени привыкли к отсутствию большого количества социальных связей; для студентов из полных семей, у которых вариантов того, с кем общаться, больше – снижение количества этих вариантов переживается более остро.

Нельзя не отметить различия по шкале «зависимость от общения». Напомним, что данная шкала говорит о неприятии одиночества и неспособности оставаться одному. Высокие баллы по данной шкале, полученные группой студентов из полных семей, говорят о негативном представлении человека об одиночестве и его склонности находиться в поисках общения с целью избегания ситуаций уединения, связанных с неприятными или болезненными переживаниями. Низкие баллы по данной шкале, полученные группой студентов из неполных семей, говорят о спокойном отношении к одиночеству, ситуациям уединения и одиноким людям. Объяснить это можно тем, что студенты из неполных семей в большей степени привыкли к меньшему количеству общения в их жизни и не испытывают от него такой же зависимости, которую можно обнаружить у студентов, выросших в полных семьях.

Нами были выявлены значимые различия между группами студентов из полных семей и студентами из неполных семей по методике «дифференциальный опросник переживания одиночества». Различия были обнаружены в шкалах «одиночество как проблема», «потребность в компании», «отчуждение» и «зависимость от общения». Соответственно мы можем говорить о том, что гипотеза подтвердилась.

Исходя из данных, полученных нами в ходе исследовательской работы, мы можем сказать, что студенты из неполных семей входят в диапазон «низкий уровень переживания одиночества». Так же у студентов из неполных семей могут отсутствовать значимые связи с окружающими (в большей степени, нежели у студентов из полных семей). Студенты из неполных семей в меньшей степени переживают потребность в общении, так как они привыкли к одиночеству и не рассматривают его как проблему. Студенты из полных семей входят в диапазон «средний уровень переживания одиночества», а также негативно расценивают одиночество как феномен.

*Заключение.* Таким образом, на основании проведенного исследования было установлено, что студенты из полных семей в большей степени зависят от общения, с неприятием относятся к одиночеству и неспособны оставаться одни. Они склонны находиться в поисках общения с целью избегания ситуаций уединения, связанных с неприятными или болезненными переживаниями. Это отличает студентов из неполных семей, которые более спокойно относятся к одиночеству, ситуациям уединения и одиноким людям. Использование полученных результатов позволит более эффективно выделить мероприятия, направленные на оказание помощи студентам, переживающим чувство одиночества, в рамках психопрофилактической, консультативной и групповых работ.

*Литература:*

1. Долгинова О.Б. Одиночество и отчужденность в подростковом и юношеском возрасте / О.Б. Долгинова – М.: ПРОМЕДИА, 1996. – 18 с.
2. Зайцева О.В. Особенности переживания одиночества подростками из полных и неполных семей [Электронный ресурс] / О.В. Зайцева, Ю.А. Малахова, Н.С. Борзилова // Молодой ученый. – 2017. – № 3(137). – С. 413-415. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/137/38373/>
3. Кон И.С. 80 лет одиночества / И.С. Кон – М.: Время, 2008. – 432 с.
4. Косарева Е.Ю., Костина Л.А. Медицинская психология: учебное пособие для студентов высшего сестринского образования / Е.Ю. Косарева, Л.А. Костина; М-во здравоохранения и социального развития Российской Федерации, Гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования Астраханская гос. мед. акад., Каф. мед. психологии и педагогики. - Астрахань, 2011.
5. Костина Л.А. Профилактика дезадаптации студентов как условие повышения качества образовательного процесса в вузе: сборник / Л.А. Костина // Проблемы подготовки специалистов высшей школы в современных социокультурных условиях / Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. - 2013. - С. 136-139.
6. Кудрявцева Т.В. Особенности воспитания в неполной семье / Т.В. Кудрявцева // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – М., 2014. – № 3. – С. 36-42.
7. Миоскович Б. Одиночество: междисциплинарный подход / Б. Миоскович. – М.: Прогресс, 1989. – С. 52-87.
8. Селезнев С.Б., Костина Л.А., Захарова Е.В. Региональные особенности этнографической трансформации (на модели студенческой среды Астраханской государственной медицинской академии): сборник / С.Б. Селезнев, Л.А. Костина, Е.В. Захарова // Перекрестки истории: актуальные проблемы исторической науки / Материалы Всероссийской научной конференции; редколлегия: Д.В. Васильев, А.М. Липчанский, А.В. Сызранов. - 2007. - С. 175-177.
9. Шагивалеева Г.Р. Одиночество и его переживание студентами [Электронный ресурс] / Г.Р. Шагивалеева // Казанский педагогический журнал. - 2003. - №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/odinochestvo-i-ego-perezhivanie-studentami>
10. Швальб Ю.М., Данчева О.В. Одиночество: социально-психологические проблемы / Ю.М. Швальб, О.В. Данчева. – Киев. - 1991. – 270 с.

*References:*

1. Dolginova O.B. Loneliness and alienation in adolescence and youth / O.B. Dolginova - M.: PROMEDIA, 1996. - 18 p.
2. Zaitseva O.V. Features of the experience of loneliness by adolescents from complete and incomplete families [Electronic resource] / O.V. Zaitseva, Yu.A. Malakhova, N.S. Borzilova // Young Scientist. - 2017. - № 3(137). - S. 413-415. - Access mode: <https://moluch.ru/archive/137/38373/>
3. Kon I.S. 80 years of solitude / I.S. Kon - M.:Time (Vremya), 2008. - 432 p.
4. Kosareva E.Yu., Kostina L.A. Medical psychology: a textbook for students of higher nursing education / E.Yu. Kosareva, L.A. Kostina; Ministry of Health and Social Development of the Russian Federation, State. budgetary educational institution higher. prof. education Astrakhan state. med. acad., Department of medical psychology and pedagogy. - Astrakhan, 2011.
5. Kostina L.A. Prevention of student maladjustment as a condition for improving the quality of the educational process at the university: collection / L.A. Kostina // Problems of training specialists of higher education in modern socio-cultural conditions / Materials of the I All-Russian scientific-practical conference. - 2013. - S. 136-139.
6. Kudryavtseva T.V. Features of education in a single-parent family / T.V. Kudryavtseva // Proceedings of conferences "Sociosphere". - M., 2014. - № 3. - S. 36-42.
7. Miyuskovich B. Loneliness: an interdisciplinary approach / B. Miyuskovich. - M.: Progress, 1989. - S. 52-87.
8. Seleznev S.B., Kostina L.A., Zakharova E.V. Regional features of ethnographic transformation (on the model of the student environment of the Astrakhan State Medical Academy): collection / S.B. Seleznev, L.A. Kostina, E.V. Zakharova // Crossroads of History: Actual Problems of Historical Science / Materials of the All-Russian Scientific Conference; editorial board: D.V. Vasiliev, A.M. Lipchansky, A.V. Syzranov. - 2007. - S. 175-177.
9. Shagivaleeva G.R. Loneliness and its experience by students [Electronic resource] / G.R. Shagivaleeva // Kazan Pedagogical Journal. - 2003. - № 2. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/odinochestvo-i-ego-perezhivanie-studentami>
10. Schwalb Yu.M., Dancheva O.V. Loneliness: social and psychological problems / Yu.M. Schwalb, O.V. Dancheva. - Kiev. - 1991. - 270 p.



*Сведения об авторах:*

**Бондарев Анатолий Александрович** (г. Астрахань, Россия), студент 6 курса факультета клинической психологии, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: bondarev\_tolyan@mail.ru

**Миляева Людмила Михайловна** (г. Астрахань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: asmila\_50@mail.ru

**Сергеева Марина Анатольевна** (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: mari-s2010@mail.ru

**Кубекова Алия Салаватовна** (г. Астрахань, Россия), старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: alya\_kubekova@mail.ru



УДК 159.9

## О разработке методики изучения направленности коммуникативной активности

### The study about developing methodology of investigation of orientation on communicative activity

Васюра С.А., ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», vasyura@inbox.ru

Vasyura S., Udmurt State University, vasyura@inbox.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.037

**Ключевые слова:** общение, виртуальное общение, коммуникативная активность, направленность, методика.

**Keywords:** communication, virtual communication, communicative activity, orientation.

**Аннотация.** Проблема коммуникативной активности человека становится чрезвычайно актуальной в связи с трансформацией прежних констант общения в современных условиях меняющегося мира; возникает потребность в создании психологического инструментария для изучения этой активности. В статье представлены результаты авторской разработки методики изучения направленности коммуникативной активности, ее теоретический и психометрический анализ. Теоретической предпосылкой создания методики изучения направленности коммуникативной активности является концептуальное представление о функциях человека как субъекта общения (В.Н. Панферов). Исходными теоретическими положениями послужили также идеи активности человека, заложенные в концепции интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин); полифонии активности в концепции метаиндивидуального мира (Л.Я. Дорфман); интегративный подход к коммуникативной активности (С.А. Васюра). Методика выявляет коммуникативную, информационную, когнитивную, эмотивную, конативную, креативную направленность активности человека, реализующуюся в непосредственном и Интернет-общении. На выборке 418 человек 17 – 25 лет (128 юношей, 290 девушек) обсуждены результаты валидации методики. Доказано, что методика обладает прогностической ценностью при изучении круга явлений, относящихся к непосредственному и опосредованному (виртуальному) общению, а также к коммуникативному потенциалу личности. Методика изучения направленности коммуникативной активности может применяться в научных и прикладных исследованиях.

**Abstract.** The problem of a person's communicative activity becomes urgent due to the transformation of previous communication constants in the current conditions of the changing world, there is a need for development of psychological tools for this activity. The article contains results of developing methodology of investigation of orientation on communicative activity, its theoretical and psychometric analysis. The theoretical premise of the methodology is the conceptual idea of human's functions as a subject of communication (V.N. Panferov). The ideas of human's activity that is a part of integrated individuality concept (V.S. Merlin), polyphony of activity in the concept of metaindividual world (L.Ya. Dorfman), integrative approach to communicative activity (S.A. Vasyura) have become the underlying theory. The methodology examines communicative, informational, cognitive, emotive, conative, creative orientation on a person's activity that implements in the direct Internet-communication. Results of methodology's validation are discussed on a sample of 418 people 17 – 25 aged (128 males, 290 females). The research has a predictive value in examining a range of features referring to both direct and indirect (virtual) communication, as well as a person's communicative potential. This study can be used in scientific and applied researches.

**Введение.** Социокультурное пространство общения современного человека непрерывно преобразуется под влиянием бурно развивающихся информационных технологий. Ситуация тотального вовлечения людей, особенно молодежи, в опосредованное техническими устройствами общение, заставляет

исследователей по-новому взглянуть на коммуникативную активность человека, разворачивающуюся как в непосредственном взаимодействии – «лицом к лицу», так и в Интернет-среде (виртуальной среде). Активное обращение и использование для коммуникации социальных сетей формирует стойкий спрос на

развитие электронных посредников общения. В то же время такая увлеченность сетью сопровождается определенными эффектами, например, эффектом социального растормаживания (*disinhibition*) и освобождения (*librating*) [10]. Становятся привычными термины «киберсоциализация» [14], «персональная психологическая виртуальная реальность», виртуальные связи [12], «виртуальное со-бытие с Другими» [2] и др. Актуализируются вопросы баланса коммуникации онлайн и офлайн, ценность непосредственного общения стала осознаваться людьми в ситуации вынужденной изоляции в период пандемии COVID-19.

В современных условиях меняющегося мира происходит трансформация прежних констант общения. Эта тенденция отражается в тематике фундаментальных и прикладных психологических исследований в области психологии личности, активности, общения, киберпсихологии и пр. (Е.И. Богомолова; С.А. Васюра, С.В. Рожина; А.Е. Войскунский; Н.А. Лукина; Е.И. Рассказова; Н.Н. Самсонова; А.Б. Холмогорова, Е.Н. Клименкова и др.) [2;4;5;8;16;17;19]. Обострение научного интереса к проблеме активности человека в новых форматах актуализирует вопрос создания нового инструментария для изучения обусловленных развитием коммуникативных технологий феноменов человеческой активности. Психологическая трактовка коммуникативной активности имеет основания в работах С.Л. Рубинштейна, в развиваемом его последователями субъектно-деятельностном подходе. Психологическая трактовка коммуникативной активности должна быть обогащена с учетом контекста виртуальности и появления новых системных свойств человека как субъекта активности; для этого мы обращаемся к идеям об активности человека, полифонии активности, заложенным в теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина и метаиндивидуального мира Л.Я. Дорфмана [11;6].

Коммуникативная активность человека – готовность и способность к межличностному взаимодействию, от него исходящего, к реализации функций субъекта общения (непосредственного и опосредованного, в частности Интернет-общения). На наш взгляд, коммуникативную активность человека следует рассматривать в контексте представлений о полифонии активности – способе сосуществования и взаимодействия различных форм активности друг с другом (Л.Я. Дорфман). Полифония активности, как отмечает Л.Я. Дорфман, представляет собой колебательный

процесс, т.е. взаимопереходы от одних форм активности к другим [6]. Коммуникативная активность человека разнообразна, разнонаправлена, полифонична – проявляется как в общении «лицом к лицу», так и в виртуальном общении.

Существует несколько методик для изучения отдельных аспектов коммуникативной активности человека в непосредственном и виртуальном общении: методика «Диагностика активности студентов» (А.А. Волочков, А.Ю. Попов) (ДАС-1, ДАС-2) измеряет компоненты активности субъекта в разных сферах взаимодействия, в том числе – в общении [15]; методика изменения психологических границ при использовании технических средств МИГ-ТС 2 (Е.И. Рассказова, В.А. Емелин, А.Ш. Тхостов): показатели «расширение границ в общении» и «рефлексия нарушения границ в общении» [16]; шкала проблемного использования Интернета GPIUS2 / GPIUS 3 S. Carlan (включает фактор предпочтения онлайн общения); опросник «Когнитивные ошибки в ходе Интернет-общения» (ОКИ) (И.С. Лучинкина) [9]. Существуют другие инструменты изучения проявлений коммуникативной активности, например, анкета «Активность личности в виртуальной социальной сети» (Е.И. Богомолова) [2], методика киберкоммуникативной зависимости (А.В. Тончева) [18]. Тем не менее, в настоящее время направленность коммуникативной активности человека в онлайн и офлайн общении еще не получила должного анализа в психологических исследованиях; отмечается недостаток методик ее эмпирического изучения. Для устранения данного пробела осуществлены разработка и апробация новой методики диагностики направленности коммуникативной активности.

В разработке методики направленности коммуникативной активности мы опирались на идеи В.Н. Панферова о функциях человека как субъекта общения (собственно коммуникативной, информационной, когнитивной, эмотивной, конативной, креативной), восходящие к теоретическим положениям Б.Ф. Ломова – информационно-коммуникативной, регуляционно-коммуникативной, аффективно-коммуникативной функциях [7]. Как отмечает В.Н. Панферов: «Основные шесть функций человека не теряют самостоятельного значения в процессе общения, и каждая из них может стать доминирующей в зависимости от содержательного контекста совместной деятельности» [13, с.52]. «В целом этот ряд функций в процессе общения приобретает

значение функций-средств, раскрывающих индивидуальные психические потенции человека как субъекта общения и психические механизмы процесса общения» [там же, с.53].

Эта теоретическая основа позволяет рассматривать направленность коммуникативной активности человека как избирательное отношение к целям общения, избирательную готовность к общению (взаимодействию). Направленность проявляется как собственно коммуникативная (контактная), информационная, когнитивная, эмотивная, конативная и креативная активность. Такое представление о направленности коммуникативной активности хорошо вписывается в концепцию метаиндивидуального мира (Л.Я. Дорфман), а именно: базовая система отношений от индивидуальности человека к миру предстает в виде активности в реальном и виртуальном общении. Собственно коммуникативная направленность активности – инициатива в установлении связи с другими людьми, в налаживании интерперсональных контактов, стремление к социальной интеграции, к образованию общности; информационная – стремление к передаче-приему сообщений, обмену опытом; когнитивная – познание партнеров по общению, самопознание, реализация социально-перцептивных возможностей; эмотивная – переживание отношений с другими людьми, эмоциональные связи с ними, реализация потребности в дружбе, любви, доверии; конативная – стимуляция, управление, регулирование поведения партнеров по общению, согласование совместных действий с ними; креативная – инициативно-творческое отношение к себе как субъекту общения, саморазвитие, самоутверждение, самовоспитание в общении.

В разных модусах направленности достигаются различные цели общения, и реализуются соответствующие эффекты активности:

1) собственно коммуникативная (контактная) направленность – эффект принадлежности к группе / аффилиации, преодоления коммуникативного дефицита благодаря расширению круга общения (реального и виртуального);

2) информационная направленность – эффект информированности, удовлетворения познавательных потребностей; в Интернете – эффект информационной грамотности (в ее разновидностях – коммуникативной и сетевой (нетикет), стремление находиться в зоне информационного комфорта, достижение

мобильности в условиях изменений информационной культуры;

3) когнитивная направленность – эффект аттрактивности, социальной сензитивности (как одного из ключевых показателей коммуникативной компетентности); в Интернете – конструирование сетевой идентичности и анализ идентичности потенциальных или реальных «френдов»; создание альтернативных образов (субличностей);

4) эмотивная направленность – эффект эмоциональной разрядки, реализации специфических потребностей в доверии, дружбе, любви и пр.;

5) конативная направленность – эффект побуждения, управления, манипулирования людьми; коррекция программ поведения участников реального и виртуального общения;

6) креативная направленность – эффект становления индивидуальности, персонализации, творческого самовыражения, самореализации и саморазвития в общении, инициативно-творческого отношения к сфере реального и виртуального общения и к себе как субъекту общения.

Сосуществование собственно коммуникативной, информационной, когнитивной, эмотивной, конативной, креативной направленности активности в непосредственном и в виртуальном общении – активностная полифония. В полифонии коммуникативной активности человека можно выделить ведущую, доминирующую активность.

Теоретико-методологическую основу методики составили системный подход (Б.Ф. Ломов), представления о человеке и мире (С.Л. Рубинштейн). В качестве исходных теоретических положений – концептуальные идеи о функциях человека как субъекта общения (В.Н. Панферов); идеи активности человека, заложенные в концепции интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин) и идеи полифонии активности в концепции метаиндивидуального мира (Л.Я. Дорфман), интегративный подход к коммуникативной активности человека, позволяющий рассматривать активность в связи с системой интегральной индивидуальности (С.А. Васюра) [7;13;11;6;3].

*Процедура разработки методики.* В исследовании приняли участие респонденты в возрасте 17 – 25 лет (M=20,4) – студенты Удмуртского государственного университета, техникума радиоэлектроники и информационных технологий и Республиканского медицинского колледжа г. Ижевска (жители Удмуртской

Республики, Пермского края, Республики Татарстан). Выборка была сформирована по случайному принципу. Изначально, в процессе исследования были собраны данные 442 респондентов, из них 24 чел. были исключены из обработки по причинам нарушений процедуры или явной недостоверности. В окончательную выборку исследования вошли 418 респондентов. Расчеты проводились с помощью программы SPSS 17.0 в соответствии с правилами статистической обработки и анализа данных.

С целью содержательной валидации методика изучения направленности коммуникативной активности прошла экспертизу, эксперты 5 чел. (доктор психологических наук, четыре кандидата психологических наук) – специалисты по психологии активности, личности и общения. Перед экспертами ставились задачи: 1) оценить степень соответствия каждого пункта, представляющего собой комплексное описание определенной направленности коммуникативной активности, изучаемому явлению в целом; 2) оценить соответствие пунктов и полноту их описания изучаемому явлению, возможное дублирование пунктов. Затем было проведено эмпирическое исследование с целью валидации методики изучения направленности коммуникативной активности. Участникам исследования (Интернет-пользователям) предлагалось ответить на рабочую версию методики. Выборку исследования составили 38 респондентов – студентов 2-го курса бакалавриата и специалитета Удмуртского государственного университета (направления подготовки «психология», «клиническая психология», «организация работы с молодежью») (возраст 19 – 21 год). С респондентами обсуждалось понимание каждого пункта методики, их ответы послужили основой для дополнительной корректировки формулировок пунктов методики. Таким образом, окончательный вариант методики включает шесть пунктов – комплексных описаний направленности коммуникативной активности и две сферы реализации активности – непосредственное общение («лицом к лицу») и виртуальное общение. В пунктах методики использовались идеи, формулировки, описания

функций человека как субъекта общения, предложенные В.Н. Панферовым. Например, когнитивная направленность активности: *стремление к познанию и пониманию других людей – партнеров по общению, оценка их возможностей в общении*. Респондент ранжирует пункты – комплексные описания направленности коммуникативной активности 4 раза, выполняя инструкцию в соответствии со своими предпочтениями (Я-реальное) – в непосредственном общении и виртуальном общении; затем инструкцию «идеал» – в непосредственном общении и виртуальном общении.

*Результаты исследования.* Испытуемым предлагалось проранжировать по степени значимости (предпочтительности) для себя показатели активности – собственно коммуникативную, информационную, когнитивную, эмотивную, конативную, креативную. Такое ранжирование производилось сначала применительно к непосредственному общению («лицом к лицу»), затем – применительно к виртуальному общению (Интернет-общению). Полученные в выборке (n=418) данные были обработаны путем подсчета средних рангов и коэффициента корреляции Спирмена показателей направленности коммуникативной активности в каждой из двух сфер – в непосредственном и виртуальном общении. Отметим, что согласно методике, чем меньше ранг, тем более выражена та или иная направленность активности. В результате анализа средних рангов установлено, что в профиле направленности активности в непосредственном общении отдается предпочтение собственно коммуникативной активности (2,70) и эмотивной активности (2,96), а в виртуальном общении – информационной (2,63) и коммуникативной активности (2,86). Это понятный и ожидаемый нами результат. Конативная и креативная направленность коммуникативной активности менее представлены, о чем свидетельствуют показатели средних рангов: (4,21) и (4,14) в реальном общении (4,17) и (4,24) в виртуальном общении соответственно.

Результаты корреляционного анализа (n=418) представлены в таблице. 1.

Таблица 1. – Результаты корреляционного анализа показателей направленности коммуникативной активности (n=418)

Направленность коммуникативной активности	Непосредственное/ виртуальное общение	
	R	p
Коммуникативная	0,481	0,001

Продолжение таблицы 1

Направленность коммуникативной активности	Непосредственное/ виртуальное общение	
	R	p
Информационная	0,074	0,156
Когнитивная	0,241	0,000
Эмотивная	0,134	0,010
Конативная	0,524	0,000
Креативная	0,592	0,000

В целом направленность коммуникативной активности, реализуемая в непосредственном общении, и направленность, реализуемая в виртуальном общении, как видно из таблицы 1, согласуются, о чем свидетельствуют данные корреляционного анализа. Исключение составляет информационная направленность активности, т.к. коэффициент корреляции показателей не значим. Можно констатировать, что информационная направленность в онлайн и офлайн контекстах общения не согласуются в силу того, что виртуальное пространство представляется более доступным и эффективным для получения информации. Подобный результат можно также объяснить неразвитой рефлексивной позицией респондентов в отношении информационной безопасности. В целом методика выявляет профиль направленности коммуникативной активности респондента в непосредственном и виртуальном общении, а также соотношение показателей направленности активности в непосредственном и виртуальном общении – их совпадение (согласование, взаимное усиление) или рассогласование. Методика позволяет определять коммуникативный потенциал личности на основе анализа результатов серии ранжирования – «идеал».

На следующем этапе исследования 33 респондентам – студентам Удмуртского государственного университета в возрасте 19 – 20 лет (направления подготовки «организация работы с молодежью», «культурология») была предложена методика изучения направленности коммуникативной активности для проведения ретестирования. Инструкция к методике осталась прежней, исследование проводилось с интервалом 5 недель. Для оценки ретестирования применялся непараметрический критерий Уилкоксона; получены следующие результаты (учитывался уровень статистической значимости): коммуникативная активность в непосредственном ( $p=0,967$ ) и виртуальном общении ( $p=0,599$ ), информационная

направленность в непосредственном ( $p=0,455$ ) и виртуальном общении ( $p=0,134$ ), когнитивная направленность в непосредственном ( $p=0,241$ ) и виртуальном общении ( $p=0,771$ ), эмотивная направленность в непосредственном ( $p=0,058$ ) и виртуальном общении ( $p=0,576$ ), конативная направленность в непосредственном ( $0,824$ ) и виртуальном общении ( $p=0,058$ ), креативная направленность в непосредственном ( $p=0,590$ ) и виртуальном общении ( $p=0,963$ ). Таким образом, результаты анализа ретестирования свидетельствуют, что между шкалами теста и ретеста значимых различий не обнаружено, что показывает достаточно высокую надежность авторской методики.

Далее для проверки конвергентной валидности методики изучения направленности коммуникативной активности применялись следующие методики: 1) методики онтологической уверенности (Коптева Н.В.): опросник онтологической уверенности ОУ-ПМ, методика онтологической уверенности, построенная по принципу семантического дифференциала и оценки объектов – элементов бытия-в-мире, в отношении которых человек испытывает уверенность ОУ-СД [1]; 2) методика диагностики межличностных отношений ДМО (Т. Лири) [20]; 3) методика «Диагностика активности студентов» (ДАС-2) (Волочков А.А., Попов А.Ю.), в основе которой лежит трехкомпонентная структура активности: потребность во взаимодействии – волевая регуляция взаимодействия – удовлетворенность взаимодействием [15]; 4) шкала «Психологической разумности» ШПР (Conte H., Plutchik R., Jong B.), адаптация М.А. Новиковой, Т.В. Корниловой; 5) методика изменения психологических границ при использовании технических средств МИГ-ТС 2 (Е.И. Рассказова, В.А. Емелин, А.Ш. Тхостов) [16]. Методики измеряют близкие к нашей работе феномены активности, результаты корреляционного анализа показателей представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Корреляция показателей методики изучения направленности коммуникативной активности с показателями методик ОУ-СД, ОУ-ПМ (Коптева Н.В.), ДМО (Т. Лири), ДАС-2 (Попов А.Ю., Волочков А.А.), ШПР (Conte H.), МИГ-ТС 2 (Рассказова Е.И., Емелин В.А., Тхостов А.Ш.)

Опросники, шкалы, число участников в выборках (n)	R	p
<b>Методики измерения онтологической уверенности ОУ-СД, ОУ-ПМ (n=97)</b>		
Витальные контакты с миром – коммуникативная НО*	<b>- 0,330</b>	<b>0,001</b>
Автономия – эмотивная ВО*	<b>-0,280</b>	<b>0,005</b>
Уверенность в мире – креативная ВО	0,236	0,020
Уверенность в значимом – когнитивная НО	<b>0,263</b>	<b>0,009</b>
Уверенность в значимом – когнитивная ВО	0,214	0,036
Уверенность в значимом – эмотивная ВО	- 0,202	0,047
Уверенность в значимом – креативная ВО	0,220	0,031
Уверенность в людях – эмотивная НО	-0,218	0,034
Уверенность в людях – креативная ВО	0,216	0,034
Витальные контакты с людьми – информационная НО	-0,243	0,016
Витальные контакты с людьми – эмотивная НО	-0,208	0,041
Витальные контакты с людьми – эмотивная ВО	<b>-0,296</b>	<b>0,003</b>
Витальные контакты с людьми – креативная ВО	0,206	0,043
Σ ОУСД – креативная ВО	<b>0,267</b>	<b>0,008</b>
<b>Методика ДМО (n=97)</b>		
Эгоистичный тип м/о* – эмотивная НО	<b>0,265</b>	<b>0,009</b>
Агрессивный тип м/о – конативная НО	- 0,249	0,014
Подчиняемый тип м/о – коммуникативная ВО	-0,224	0,027
Подчиняемый тип м/о – информационная ВО	<b>0,388</b>	<b>0,000</b>
Подчиняемый тип в м/о – эмотивная ВО	<b>- 0,260</b>	<b>0,010</b>
Зависимый тип м/о – информационная ВО	<b>0,318</b>	<b>0,001</b>
Зависимый тип м/о – эмотивная ВО	<b>-0,263</b>	<b>0,009</b>
Альтруистический тип м/о – коммуникативная ВО	<b>-0,281</b>	<b>0,005</b>
Альтруистический тип м/о – эмотивная ВО	-0,229	0,024
Доминирование – информационная ВО	<b>-0,276</b>	<b>0,006</b>
Доминирование – эмотивная ВО	0,244	0, 016
Дружелюбие – эмотивная НО	<b>- 0,286</b>	<b>0,005</b>
<b>Методика ДАС – 2 (n=104)</b>		
Субъектность выбора (общение) – эмотивная ВО	- 0,206	0,036
Субъектность выбора (у/д*) – креативная ВО	0,210	0,032
Субъектность контроля (созерцание) – эмотивная НО	- 0,210	0,032
Субъектность контроля (у/д) – информационная НО	0,208	0,034
Субъектность контроля (рефлексия) – коммуникативная НО	0,214	0,029
Субъектность контроля (рефлексия) – когнитивная НО	-0,233	0,017
Субъектность в результатах взаимодействия (познание) – коммуникативная ВО	-0,194	0,048
Субъектность в результатах взаимодействия (познание) – информационная ВО	0,201	0,040
Субъектность в результатах взаимодействия (у/д) – конативная НО	<b>-0,305</b>	<b>0,002</b>
Субъектность в результатах взаимодействия (рефлексия) – конативная НО	0,238	0,015
<b>Методика ШПР (n=101)</b>		
Доступность переживаний – коммуникативная ВО	-0,197	0,048
Доступность переживаний – эмотивная ВО	<b>- 0,308</b>	<b>0,001</b>
Польза от обсуждения переживаний – когнитивная. НО	- 0,244	0,014
Желание и готовность обсуждать переживания – когнитивная НО	<b>- 0,363</b>	<b>0,001</b>
<b>Методика МИГ-ТС 2, Интернет (n=68)</b>		
Невозможность отказа – коммуникативная ВО	-0,302	0,012
Невозможность отказа – эмотивная НО	-0,259	0,033
Субъективная зависимость – эмотивная НО	<b>-0,316</b>	<b>0,009</b>
Субъективная зависимость – конативная ВО	-0,284	0,019
Расширение границ в общении – информационная НО	0,275	0,023
Расширение границ в общении – эмотивная НО	-0,285	0,018
Рефлексия нарушения границ – эмотивная НО	-0,269	0,027

Условные обозначения: НО\* – непосредственное общение, «лицом к лицу»; ВО\* – виртуальное общение; м/о\* – межличностные отношения; у/д\* – учебная деятельность

Корреляционные связи выявлены с показателями методик онтологической уверенности ОУ-ПМ, ОУ-СД, а именно: чем больше выражены витальные контакты с миром, тем более выражена коммуникативная направленность в непосредственном общении; при высокой автономии и уверенности в значимом (индивидуальной ценности), выражена эмотивная направленность активности в виртуальном общении. Наиболее высокий уровень корреляции показателей направленности активности, а именно эмотивной направленности в виртуальном общении обнаружен с показателем «витальные контакты с людьми». Чем выше показатель по агрегированной шкале онтологической уверенности ( $\Sigma$  ОУСД), тем менее выражена креативная направленность активности в виртуальном общении. Онтологическая уверенность как переживание человеком целостности своего бытия, автономии и в то же время причастности к миру, другим людям, единородности с ними сопряжена с невыраженной креативной активностью в виртуальном общении. Совокупность полученных данных свидетельствует о том, что онтологическая уверенность как «ресурсное чувство», как переживание бытийных опор в собственном Я и в том, что составляет «не-Я», связана с измерениями направленности коммуникативной активности, особенно с эмотивной направленностью.

Согласно полученным результатам с использованием методики диагностики межличностных отношений ДМО (Т. Лири), наличие корреляционных связей направленности коммуникативной активности и типов межличностных отношений, характеризующихся как конформными, так и неконформными тенденциями, свидетельствует о конвергентной валидности методики, а отсутствие ряда связей свидетельствует о новых возможностях методики в диагностике направленности коммуникативной активности человека. Преобладают связи показателей направленности активности с типами межличностных отношений, характеризующимися конформными тенденциями и конгруэнтностью в контактах с окружающими. Наибольшее количество связей – с эмотивной направленностью коммуникативной активности как в реальном, так и виртуальном общении, а также информационной направленностью в виртуальном общении.

Установлены связи показателей методики направленности коммуникативной активности и методики диагностики активности студентов (ДАС-2), а именно: субъектность выбора,

субъектность контроля, субъектность в результатах взаимодействия в разных сферах жизнедеятельности. Чем выше потребность во взаимодействии в сфере общения, тем более выражена эмотивная направленность активности в виртуальном общении. Результаты корреляционного анализа свидетельствуют, что субъектность контроля и субъектность в результатах взаимодействия низки при выраженной информационной направленности активности. Наиболее высокий уровень корреляции обнаружен между показателями – «субъектность в результатах взаимодействия (учебная деятельность)» и конативной направленностью активности в непосредственном общении. Таким образом, развитая саморегуляция в учебной деятельности согласуется с конативной направленностью коммуникативной активности, т.е. регуляцией поведения партнера по общению.

Выявлены связи направленности коммуникативной активности с показателями методики «Шкала психологической разумности», а именно: чем выше заинтересованность в сфере переживаний, тем менее представлена когнитивная направленность в виртуальном общении; чем выше доступность переживаний, тем более выражена эмотивная направленность в виртуальном общении; чем выше желание и готовность обсуждать переживания, тем более выражена когнитивная направленность активности в непосредственном общении.

Установлены корреляционные связи с показателями методики МИГ-ТС 2, большинство связей обнаружено с показателями шкал, относящихся к субшкале «психологическая зависимость», а именно: невозможность отказа, субъективная зависимость (чрезмерная трата времени на Интернет, пренебрежение другими делами). Феномен «расширение границ в общении», т.е. субъективно воспринимаемая достижимость и контролируемость других людей и утрата приватности в результате использования Интернета, согласуется с эмотивной направленностью активности в непосредственном общении, т.е. при расширении границ в общении выражена эмотивная направленность активности, снижена информационная направленность активности в непосредственном общении. Чем более выражена рефлексия нарушения границ как осознание, переживание человеком «открытости» границ в общении, тем более выражена эмотивная направленность активности в непосредственном общении, что вполне закономерно.



Итак, установлена корреляционная валидность методики изучения направленности коммуникативной активности. Полученные для каждого из шести показателей направленности ранги, отражающие профиль направленности активности для респондента, можно использовать в эмпирических целях для анализа связи коммуникативной активности с другими психологическими феноменами.

*Заключение.* Для изучения направленности коммуникативной активности разработана методика, теоретической предпосылкой создания которой является концептуальное представление о функциях человека как субъекта общения (В.Н. Панферов), о полифонии активности – способе сосуществования и взаимодействия различных форм активности друг с другом (Л.Я. Дорфман). Методика обладает прогностической ценностью при изучении круга явлений, относящихся к непосредственному и опосредованному (виртуальному) общению, а также к коммуникативному потенциалу личности. Она выявляет направленность активности – собственно коммуникативную, информационную, когнитивную, эмотивную, конативную, креативную в реальном и виртуальном общении. Методика диагностирует соотношение показателей направленности в непосредственном и виртуальном общении. Она может применяться в исследовательских целях и для решения прикладных задач, в частности появляется возможность сконцентрировать внимание на направленности коммуникативной активности, ее эффектах и детерминантах в виртуальной среде при нормативном и проблемном использовании Интернета.

В методике респондент ранжирует показатели активности 4 раза, выполняя инструкцию в соответствии со своими предпочтениями (Я-реальное) – в непосредственном общении и виртуальном общении; затем инструкцию

«идеал» – в непосредственном общении и виртуальном общении. Таким образом, методика может быть использована для определения как направленности активности, так и коммуникативного потенциала личности на основе анализа результатов серии ранжирования – «идеал».

Представляется перспективным применение методики при проведении психологического консультирования и в практике социальной работы. Полученные результаты (корреляции с другими методиками) открывают новые возможности для разработки стратегии коррекционной работы с молодыми людьми, которые отличаются проблемным поведением в Интернете, в частности, усилить их рефлексивные и критические позиции в отношении информационной безопасности. Предложенная в статье авторская методика может быть востребована в экспресс-диагностике коммуникативных проблем человека, а полученные данные могут быть применены в разработке программы психологического сопровождения управляемого становления коммуникативной активности студентов в образовательном пространстве в условиях киберсреды. Разработанную методику можно использовать в семейном консультировании для диагностики проблем общения супругов, анализируя результаты ранжирования показателей направленности коммуникативной активности мужем и женой, соотношение этих показателей. Предполагается дальнейшая работа над методикой, расширение ее выборки с дифференциацией по полу, социально-демографическим, профессиональным и иным характеристикам. Методика может быть интересна специалистам смежных областей – педагогам, конфликтологам, специалистам по социальной работе, социологам, имиджеологам.

### *Литература:*

1. Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества; под ред. А.А. Волочкова. – Пермь: Перм. гос. гум.-пед. ун-т, 2015. – 200 с.
2. Богомолова Е.И. Взаимосвязь личностных характеристик с особенностями активности пользователей социальных сетей Интернета: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Богомолова Екатерина Ильинична. – Краснодар. - 2015. – 25 с.
3. Васюра С.А. Структура и функции коммуникативной активности в интегральной индивидуальности человека / С.А. Васюра // Вектор науки Тольяттинского государственного университета.

Серия: Педагогика. Психология. – 2015. – № 2(21). – С. 167-170.

4. Васюра С.А., Рожина С.В. Современный подросток в киберпространстве: коммуникативная активность и кибербуллинг: коллективная монография / С.А. Васюра, С.В. Рожина // Психолого-педагогические проблемы развития современного школьника; отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск. - 2016. – С. 131-142.

5. Войскунский А.Е. Киберпсихология: современный этап развития / А.Е. Войскунский // Южно-российский журнал социальных наук. – 2019. – № 4. – С. 21-39.

6. Дорфман Л.Я. Каузальный плюрализм и холизм в концепции метаиндивидуального мира / Л.Я. Дорфман // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2016. - Т. 13. - № 1. - С. 115-153.

7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. - М.: Наука, 1984. - 444 с.

8. Лукина Н.А. Психологические особенности опосредованного Интернетом межличностного общения студентов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Лукина Надежда Александровна. - Самара, 2013. - 26 с.

9. Лучинкина А.И., Лучинкина И.С. Особенности коммуникативного поведения в Интернет-пространстве подростков с разными типами суицидального поведения / А.И. Лучинкина, И.С. Лучинкина // Российский психологический журнал. - 2019. - Т. 16. - № 1. - С. 128-143.

10. Марарица Л.В., Антонова Н.А., Ерицын К.Ю. Общение в Интернете: потенциальная угроза или ресурс для личности / Л.В. Марарица, Н.А. Антонова, К.Ю. Ерицын // Петербургский психологический журнал. - 2013. - № 5. - С. 1-15.

11. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. - М.: Педагогика, 1986. - 256 с.

12. Моторина Л.Е., Черняева Г.В. Психологическая виртуальная реальность в компьютерной интерактивной среде / Л.Е. Моторина, Г.В. Черняева // Социальная психология и общество. - 2020. - Т. 11. - № 1. - С. 8-26. doi.org/10.17759/sps.2020110102

13. Панферов В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В.Н. Панферов //

Психологический журнал. - 1987. - Т. 8. - № 4. - С. 51-60.

14. Плешаков В.А. О психопластике киберсоциализации человека / В.А. Плешаков // Преподаватель XXI век. - 2016. - № 2-1. - С. 71-77.

15. Попов А.Ю., Волочков А.А. Структура и психологическая диагностика активности студента / А.Ю. Попов, А.А. Волочков. - Пермь: Перм. гос. гум.-пед. ун-т, 2015. - 152 с.

16. Рассказова Е.И., Емелин В.А., Тхостов А.Ш. Диагностика психологических последствий влияния информационных технологий на человека: учеб.-метод. пособие для студ. психол. спец. / Е.И. Рассказова, В.А. Емелин, А.Ш. Тхостов. - М.: Акрополь, 2015. - 115 с.

17. Самсонова Н.Н. Взаимосвязь Интернет-коммуникации и социального поведения молодежи: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Самсонова Надежда Николаевна. - М., 2018. - 26 с.

18. Тончева А.В. Диагностика киберкоммуникативной зависимости [Электронный ресурс] / А.В. Тончева // Наукоедение. - 2012. - № 4. - Режим доступа: <http://publ.naukovedenie.ru>

19. Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н. Общение в Интернете и эмпатия в подростковом и юношеском возрастах / А.Б. Холмогорова, Е.Н. Клименкова // Психологическая наука и образование psyedu.ru. - 2016. - Т. 8. - № 4. - С. 129-141. DOI:10.17759/psyedu.2016080413

20. Leary T. The interpersonal diagnosis of personality. A functional theory and methodology for personality evaluation / T. Leary. New York: Ronald Press, 1957. - 518 p.

### References:

1. Activity, value orientation and students' psychological health; ed. A.A. Volochkova. - Perm: Perm. state hum.-ped. un-ty, 2015. - 200 p.

2. Bogomolova E.I. The relationship of personal characteristics with the characteristics of the activity of users of social, Internet-networks: author. dis. ... cand. psychol. sciences: 19.00.01 / Bogomolova Ekaterina Ilinichna. - Krasnodar. - 2015. - 25 p.

3. Vasyura S.A. The structure and functions of communicative activity in the integral individuality of a person / S.A. Vasyura // Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy. Psychology. - 2015. - № 2(21). - S. 167-170.

4. Vasyura S.A., Rozhina S.V. A modern teenager in cyberspace: communicative activity and cyberbullying: collective monograph / S.A. Vasyura, S.V. Rozhina // Psychological and pedagogical problems of the development of a modern school-child; resp. ed. A.Yu. Nagornova. - Ulyanovsk. - 2016. - S. 131-142.

5. Voiskunsky A.E. Cyberpsychology: modern stage of development / A.E. Voiskunsky // South Russian Journal of Social Sciences. - 2019. - № 4. - P. 21-39.

6. Dorfman L.Ya. Causal pluralism and holism in the concept of the meta-individual world / L.Ya. Dorfman // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. - 2016. - Т. 13. - № 1. - S. 115-153.

7. Lomov B.F. Methodological and theoretical problems of psychology / B.F. Lomov. - Moscow: Nauka, 1984. - 444 p.

8. Lukina N.A. Psychological features of the Internet-mediated interpersonal communication of students: diss. ... cand. psychol. sciences: 19.00.07 / Lukina Nadezhda Aleksandrovna. - Samara, 2013. - 26 p.

9. Luchinkina A.I., Luchinkina I.S. Features of communicative behavior in the Internet space of adolescents with different types of suicidal behavior / A.I. Luchinkina, I.S. Luchinkina // Russian psychological journal. - 2019. - Т. 16. - № 1. - S. 128-143.

10. Mararitsa L.V., Antonova N.A., Yeritsyan K.Yu. Internet-communication: a potential threat or resource for a person / L.V. Mararitsa, N.A. Antonova, K.Yu. Yeritsyan // St.-Petersburg psychological journal. - 2013. - № 5. - S. 1-15.

11. Merlin V.S. Essay on the integral study of individuality / V.S. Merlin. - M.: Pedagogika, 1986. - 256 p.

12. Motorina L.E., Chernyaeva G.V. Psychological virtual reality in a computer-based, interactive environment / L.E. Motorina, G.V. Chernyaeva // Social psychology and society. - 2020. - Т. 11. - № 1. - S. 8-26. doi.org/10.17759/sps.2020110102

13. Panferov V.N. Classification of human's functions as a subject of communication / V.N. Panferov // Psychological journal. - 1987. - Т. 8. - № 4. - S. 51-60.

14. Pleshakov V.A. About psychoplastic of human cyber socialization / V.A. Pleshakov // Teacher of the XXI<sup>st</sup> century. – 2016. - № 2-1. - S. 71-77.

15. Popov A.Yu., Volochkov A.A. Structure and psychological diagnostics of student's activity / A.Yu. Popov, A.A. Volochkov. - Perm: Perm. state hum.-ped. unty, 2015. - 152 p.

16. Rasskazova E.I., Emelin V.A., Tkhostov A.Sh. Diagnostics of the psychological consequences of the influence of information technologies on a person: study guide. manual for stud. psychol. specialities / E.I. Rasskazova, V.A. Emelin, A.Sh. Tkhostov. - M.: Akropol, 2015. - 115 p.

17. Samsonova N.N. Interrelation of Internet communication and social behavior of youth: diss. ... cand. psychol. sciences: 19.00.05 / Samsonova Nadezhda Nikolaevna. - M., 2018. - 26 p.

18. Toncheva A.V. Diagnostics of cyber-communicative addiction [Electronic resource] / A.V. Toncheva // Science of Science. - 2012. - № 4. - Access mode: <http://publ.naukovedenie.ru>

19. Kholmogorova A.B., Klimenkova E.N. Internet-communication and empathy in adolescence and youth / A.B. Kholmogorova, E.N. Klimenkova // Psychological Science and Education psyedu.ru. - 2016. - Т. 8. - № 4. - S. 129-141. Doi: 10.17759/psyedu.2016080413

20. Leary T. The interpersonal diagnosis of personality. A functional theory and methodology for personality evaluation / T. Leary. New York: Ronald Press, 1957. - 518 p.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

***Сведения об авторе:***

***Васюра Светлана Александровна*** (г. Ижевск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», e-mail: [vasyura@inbox.ru](mailto:vasyura@inbox.ru)



УДК 159.9.072

## Оценка влияния общественного строя на психологию мотивационных настроек спортсмена

### Assessment of the influence of the social system on the psychology of the athlete's motivational settings

**Свилина О.А.**, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», leon316@yandex.ru

**Svilina O.**, Kazan (Volga Region) Federal University», leon316@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.038

**Ключевые слова:** мотивация, психодиагностика, спортсмены, процессно-динамический подход, сравнительный анализ, психологическое воздействие и настройка, общественный строй.

**Keywords:** motivation, psychodiagnostics, athletes, process-dynamic approach, comparative analysis, psychological impact and adjustment, social system.

**Аннотация.** Сфера спорта является уникальной по своей природе с точки зрения инструментов и методов мотивирования спортсменов. В этой связи крайне важно понимать, опираясь на известные в теории спортивной психологии подходы, какие побудительные факторы в наибольшей степени оказывают влияние на мотивацию спортсмена, определяющую эффективность его развития через призму организационных процедур и методов. Понимание и проведение глубокого анализа психологических особенностей настройки мотивации спортсмена и действенных механизмов воздействия на психику, исследование его ценностных ориентаций, творческое взаимодействие участников подготовки – все это является залогом успеха не только раскрытия потенциал спортсмена, но и его реализации в максимально возможной степени.

Решению поставленного вопроса посвящено настоящее исследование. В нем предпринимается попытка обосновать необходимость исследования мотивации спортсмена через призму процессно-динамического подхода, предполагающего трансформацию мотивационных факторов во времени.

Опираясь на методы сплошного опроса и анкетирования, получены результаты, оценивающие «мотивационный каркас» современных спортсменов. Это позволило не только выявить текущие среднестатистические характеристики мотивационных настроек, но и соотнести их с прошлыми данными, полученными в предыдущие эпохи общественного строя.

**Abstract.** The field of sports is unique in its nature in terms of tools and methods of motivating athletes. In this respect, it is extremely important to understand, based on the approaches known in the theory of sports psychology, which motivating factors most influence the motivation of an athlete, which determines the effectiveness of his development through the prism of organizational procedures and methods. Understanding and conducting a deep analysis of the psychological characteristics of the athlete's motivation setting and effective mechanisms on influence on the psyche, studying his value orientations, creative interaction of training participants – all this is the key to success not only to reveal the potential of the athlete, but also to realize it to the maximum extent possible.

The present study is devoted to the solution of this problem. It attempts to justify the need to study the motivation of an athlete through the prism of a process-dynamic approach, which involves the transformation of motivational factors over time.

Based on the methods of a continuous survey and questionnaire, the results were obtained that assess the "motivational framework" of modern athletes. This allowed us not only to identify the current average characteristics of motivational settings, but also to correlate them with past data obtained in previous epochs of the social system.

**Введение.** Понимание и проведение глубокого анализа психологических особенностей настройки мотивации спортсмена и действенных механизмов воздействия на его психику, исследование его ценностных ориентаций,

творческое взаимодействие участников подготовки – все это является залогом успеха не только раскрытия потенциала спортсмена, но и реализации его в максимально возможной степени. Это, в свою очередь, согласно

экспертных оценок в области спортивной психологии [1-4], обеспечит достижение высоких результатов в спорте самого индивидуума, спортивной школы, к которой он относится и, как заключительное следствие, будет определять вероятность успеха национального спорта на международной арене.

Психологическое сопровождение и обеспечение в нашей стране соответствующей подготовки спортсменов сформировались в целостном формате в 1970-е годы [5]. Они включают в себя комплекс специальных мероприятий, направленных на подготовку спортсмена с использованием методов «психофизиологического, психологического, психолого-педагогического и социально-психологического порядка, воздействующих на формирование мотивационных настроек» [5-8].

Отечественная школа спортивной психологии в области изучения мотивации спортсменов во многом коррелирует с подходами зарубежных работ и исследований. При этом стоит отметить, что зарубежные теоретические подходы в этой области чуть более систематизированы с точки зрения группировки мотивационных факторов по отдельным теоретическим направлениям, что позволило зарубежным исследователям выделить четыре основных теоретических школы:

- теория достижения цели [9, 10];
- теория атрибуции [11];
- теория самоэффективности [12];
- теория самоопределения [13].

*Материалы и методы исследования.*

Учитывая, что мотивация занимает важнейшее место в обеспечении психологической подготовки спортсмена к достижению целей, ее значение трудно переоценить, о чем свидетельствуют, в частности, вышеупомянутые теории. Систематизируя существующие подходы к определению категории «мотивация» можно предложить, что она есть производная от потребностей, которые, в свою очередь, формируются в результате дисбаланса внутреннего текущего ощущения человека с представлениями о его желаемом состоянии и существовании в внутреннем и внешнем мире. Любая потребность генерирует побудительные мотивы к деятельности человека, направленные на ее удовлетворение. Мотивы удерживают человека в направлении достижения цели, направленной на удовлетворение потребностей. Иными словами, мы солидаризируемся с позицией Т.В. Огородовой «Мотив — побуждение к определенной активности, к удовлетворению потребности определенным способом» [14].

При этом важно отметить, что мотивация – это важнейший фактор успеха спортсмена на любом этапе его карьерного роста. При этом необходимо отметить, что она не является статичной. Мотивация является динамической субстанцией, корректирующейся во времени под воздействием множества факторов.

Важно при этом отметить, что согласно мнению многих ведущих российских ученых в области спортивной психологии [2;15;16 и др.], роль конкретных факторов в процессе формирования мотивации спортсмена меняется по мере развития спортивной карьеры. В соответствии с позицией Е.П. Ильина [2] каждый этап развития спортсмена сопровождается своим набором доминирующих мотивационных факторов. При этом вид спортивной деятельности не оказывает влияние на эволюционирование данных доминирующих компонент в системе мотивационных настроек. Другими словами, профиль спортсмена (род профессиональных занятий) не накладывает «отпечаток» на формирование уникальных доминант в системе мотивации спортсмена в рамках его профессионального развития. «Фарватер (каркас) мотивационных факторов» является единым для спортсменов разных направлений в рамках прохождения им последовательных этапов своего профессионального развития. Между тем, ключевым словом в выдвинутой аксиоме является «фарватер». То есть, несомненно, необходимо осознавать, учитывая уникальность каждого индивидуума с точки зрения психологии, что каждый спортсмен стимулируется различными побудительными мотивами, однако общий тренд побудительных мотивов к определенной активности строится на основе единого психологического лекала, формирующегося в процессе его профессионального поэтапного развития.

Важно при этом отметить, что «мотивационный каркас» все же обладает свойством коррекции в рамках трансформации окружающей действительности. К примеру, учитывая набирающий обороты ориентир современного общества на потребительскую модель поведения, осознание ценностей трансформируется. В этой связи весьма актуальным вопросом, в контексте поставленной задачи настоящей работы, является сопоставление ценностных установок спортсменов 21 века и спортсменов предыдущих поколений. Учитывая, что работы отмеченных выше ученых в области психологии датируются 1960–1980 гг., возможно их выводы требуют пересмотра и переосмысления в современных

условиях. К сожалению, в последние годы подобного рода вопросы и методы постановки задач не так уж и часто можно встретить в пространстве научных исследований. В этой связи представляется целесообразным и актуальным их решение.

Проверку выдвигаемой гипотезы относительно трансформации во времени системы мотивационных факторов спортсмена, в рамках процессно-динамического подхода к исследованию мотивации (учитывая и его карьерный рост во времени, и смену парадигмы ценностных ориентиров индивидуумов в результате эволюции системы государственного регулирования общественных процессов) целесообразно проводить, опираясь на оценки за несколько временных периодов (лет). Это позволит выявить закономерности в динамике побудительных факторов спортсмена, что

обеспечит наиболее оптимальную базу для эмпирических выводов и оценок, а также сформирует направление развития адаптированных инструментов психологической подготовки спортсмена на современном этапе развития общества.

Методически эту задачу можно решить на основе проведения сопоставительного анализа оцениваемых параметров мотивации современного спортсмена с аналогичными данными за прошлые периоды. В качестве базы для проведения подобного анализа можно взять данные, представленные в исследовании Р.А. Пилюяна [17]. На рисунке 1 представлены основные параметры формирования мотивационных факторов спортсмена в процессе его продвижения по карьерной лестнице периода социалистического развития экономики (70-80-е гг.).



Рисунок 1. – Материальные и духовные мотивы спортсменов в системе их карьерного роста [2;17]

Обладая аналогичными данными для современного периода развития экономических отношений, можно оценить сопоставимость рассматриваемых мотивационных факторов, а также выявить их динамику и трансформацию. Это, в свою очередь, будет способствовать решению целого ряда задач, имеющих как теоретическую, так и практическую значимость. Это и определение оптимальных (эталонных) настроек мотивационного каркаса спортсмена исходя из соотношения достигаемых результатов и ценностных убеждений. Это и выработка практико-ориентированных механизмов работы спортивных психологов, и теоретическое

обоснование направлений развития теории спортивной психологии и т.п.

В нашем исследовании решение поставленной задачи о выявлении процессов корректировки мотивационных настроек спортсменов во времени, целесообразно провести на основе проведения опроса спортсменов на предмет выявления их ключевых мотивационных факторов. В качестве базового предлагается использовать алгоритм сплошного опроса Р.А. Пилюяна [17], доработанный Г.Д. Бабушкиным [18]. Анкета состоит из 26 вопросов, ответы на которые оцениваются по пятибалльной оценке. В соответствии с методикой, значение коэффициента  $K_1$ , характеризующего степень

ориентации мотивации спортсмена на духовные ценности, определяется как среднее значение суммы баллов на ответы вопросов с 1 по 15. В свою очередь, степень ориентации мотивации спортсмена на материальные ценности (К2) рассчитывается как среднее значение суммы баллов на ответы вопросов с 19 по 26.

Решение задачи сравнительного анализа системы мотивационных факторов спортсменов при различных общественных укладах предлагается на основе полученных шкал, раскрывающих особенности ориентации спортсменов на духовные и материальные ценности в процессе формирования своего мотивационного каркаса. Учитывая, что данные значения будут получены на основе опроса спортсменов, функционирующих и развивающихся в условиях экономики потребления, сопоставление полученных результатов с аналогичными, характеризующими аналогичные параметры для социалистической экономики, позволит провести сравнительный анализ.

*Результаты исследования.* Социологический опрос реализован в форме массового стандартизированного анкетирования спортсменов Республики Татарстан, постоянно проживающих на ее территории. Объем выборочной совокупности опроса – 500 единиц, что обеспечивает высокую точность полученных результатов о закономерностях распределения признаков в генеральной совокупности и допускает их экстраполяцию на всех спортсменов региона с 4,4% – ошибкой репрезентативности. Расчет ошибки выборки выполняется с использованием традиционных методов ее определения [19]. Тип отбора единиц наблюдения

в выборочную совокупность – целевой (условие отбора – респондент занимается спортом).

В выборку опрашиваемых спортсменов вошли разные возрастные и профессиональные категории, начиная от любителей и заканчивая профессионалами.

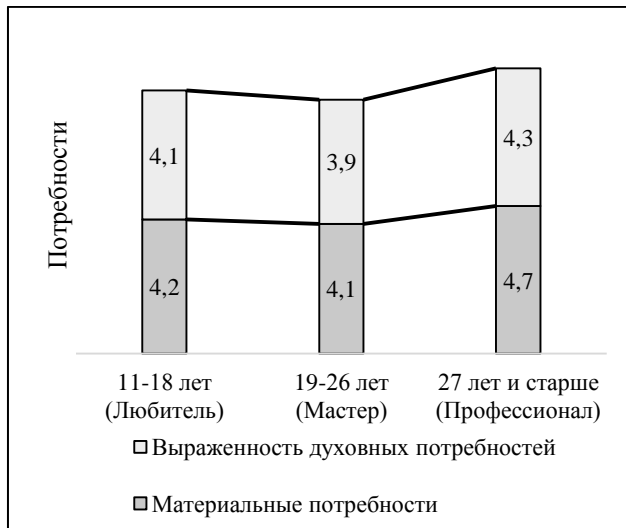
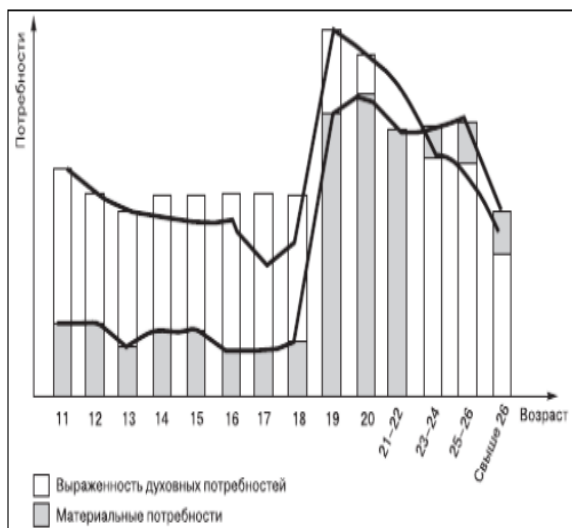
Основные результаты проведенного исследования демонстрируют явный диссонанс в мотивационных настройках спортсменов двух исторических эпох.

Если, к примеру, проводить анализ распределения рассматриваемых в работе Р.А. Пилюяна мотивационных факторов спортсменов в процентном соотношении, то в среднем, ориентация на духовные ценности являлась преобладающей в исторический период развития. Так, согласно данным, см. рисунок 2(а), в среднем доля мотивационного фактора «ориентация на духовные ценности» составляла порядка 70% из общей суммы баллов, полученных в рамках ответов спортсменов по разработанной анкете, см. рисунок 2. Соответственно, на долю «ориентация спортсмена на удовлетворение материальных ценностей» приходилось лишь 30%. При этом еще раз хочется подчеркнуть, что данное соотношение носит усредненный характер (рассчитано без учета возрастных и профессиональных характеристик спортсмена).

Представленное распределение и конфигурирование «мотивационного каркаса» спортсмена социалистической экономики не соответствует текущему распределению мотивационных ориентиров представителей спорта, развивающихся и демонстрирующих успехи в эпоху экономики потребления, см. таблицу 1, рисунок 2.

Таблица 1. – Сравнительный анализ мотивационного каркаса спортсмена социалистической и потребительской экономики (разработано и систематизировано автором)

Индикатор	Значение индикатора	
	Социалистическая экономика	Экономика потребления
Среднее значение балла (по пятибалльной системе) на ответы, характеризующие спортсмена, как ориентированного на <i>духовные</i> ценности	4,7	4,1
Среднее значение балла (по пятибалльной системе) на ответы, характеризующие спортсмена, как ориентированного на <i>материальные</i> ценности	3,5	4,3
Процентное соотношение мотивационного фактора «Ориентация на <i>духовные</i> ценности» в общей сумме мотивационной шкалы, в %	57,3	48,6
Процентное соотношение мотивационного фактора «Ориентация на <i>материальные</i> ценности» в общей сумме мотивационной шкалы, в %	42,7	51,4



а) Материальные и духовные мотивы спортсменов в эпоху социалистической экономики

б) Материальные и духовные мотивы спортсменов в эпоху экономики потребления

Рисунок 2. – Сравнительный анализ мотивационного каркаса спортсмена социалистической и потребительской экономики

Представленные результаты демонстрируют смену «фарватера» в системе настройки мотивационного каркаса современного спортсмена. Если раньше, в качестве приоритетного мотивационного фактора выступала ориентация на духовные ценности, то в настоящий период времени ориентиры сместились в сторону материальных. Несомненно, данные «настройки» являются весьма усредненными с точки зрения возрастных и профессиональных критериев. Однако они, тем не менее, все же могут существенным образом отражать сущность и структуру «мотивационных каркасов» спортсменов различных исторических эпох.

Важно отметить, что выявленный факт формирует возможность идентификации и обоснования наиболее эффективной модели психологической настройки представителей спорта [20]. В данной работе мы не беремся утверждать, какая из них предопределяет наличие более высокой вероятности достижения результатов в спорте. Этот вопрос явно нуждается в дополнительных исследованиях. Однако выявленные «перекосы» мотивационного каркаса спортсменов различных исторических эпох вкупе с реализованным комплексным анализом спортивных достижений на уровне государства открывают новые возможности для обоснования наиболее предпочтительного из них.

*Заключение.* В целом же, опираясь на работы российских и зарубежных ученых в области спортивной психологии, необходимо отметить единый исследовательский тренд, выраженный в том, что мотивация спортсмена не является статичной. Реализованный эмпирический анализ, раскрывающий особенности формирования мотивационного каркаса спортсменов, развивающихся при различных общественных укладах, наглядно подтверждают данный постулат. Данное обстоятельство соответствующим образом должно учитываться в процессе формирования процедур по психопрогностике и психологическому воздействию на спортсменов.

В заключение необходимо отметить, что реализованный алгоритм, представленный в настоящей работе, и получаемые на его основе результаты, формируют основу для выявления и обоснования перспективных направлений психологической настройки спортсмена в соответствии с диагностируемыми отклонениями от возможных эталонных значений. При этом последние могут быть определены через призму соотношения достигаемых результатов и структуры мотивационного каркаса спортсменов применительно к различным историческим векам.



*Литература:*

1. Романова Е.С. Психодиагностика / Е.С. Романова. - 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
2. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2011. – 701 с.
3. Herzberg F. One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 2003, no. 81, pp. 87–96.
4. Williams J.M., & Straub W.F. (2006). Sport psychology: Past, present, future. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (5th ed., pp. 1-14). New York: McGraw-Hill.
5. Спортивная психология: учебник для вузов [Электронный ресурс] / В.А. Родионов [и др.]; под общей редакцией В.А. Родионова, А.В. Родионова, В.Г. Сивицкого. - Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 367 с. - (Высшее образование) // ЭБС Юрайт [сайт]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/450185>
6. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой работы / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2008. – 416 с.
7. Романова Е.С. Психодиагностика / Е.С. Романова. - 2-е изд. - СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
8. Психологические тесты для профессионалов; авт. сост. Н.Ф. Гребень. – Минск: Современ. Шк., 2007. – 496 с.
9. Ames C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
10. Dweck C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
11. Weiner B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
12. Feltz D.L, Short S.E., & Sullivan P.J. (2008). Self-efficacy in sport: Research and strategies for working with athletes, teams, and coaches. Champaign, IL: Human Kinetics.
13. Deci E.L., & Ryan R.M. (1991). A motivational approach to the self: Integration in personality. In R. Dentsbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
14. Психология спорта: учеб. пособие / Т.В. Огородова; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. - Ярославль: ЯрГУ, 2013. - 120 с.
15. Китаева М.В. Психология победы в спорте: учеб. пособие / М.В. Китаева. - Ростов н/Д.: Феникс, 2006. - 208 с.
16. Сибирев В.В. Роль ценностных ориентаций в спортивной карьере: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.В. Сибирев. – СПб., 2004.
17. Пилоян Р.А. Универсальный метод изучения мотивации спортсменов / Р.А. Пилоян, Н.Ф. Пузенков // Спортивный психолог. – 2008. - № 2. - С. 54-59.
18. Бабушкин Г.Д. Формирование спортивной мотивации у занимающихся спортом: учебное пособие для вузов физической культуры // Г.Д. Бабушкин, Е.Г. Бабушкин. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2015. – 151 с.
19. Расчет ошибки выборки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://radar-research.ru/software/sample\\_error\\_calculator/](https://radar-research.ru/software/sample_error_calculator/)
20. Свилина О.А., Ельшин Л.А. Динамически-процессный подход к исследованию психологии мотивации спортсмена [Электронный ресурс] / О.А. Свилина, Л.А. Ельшин // Психолог. – 2020. – № 5. – С. 12-20. doi: 10.25136/2409-8701.2020.5.34044. – Режим доступа: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=34044](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=34044)

*References:*

1. Romanova E.S. Psychodiagnostics / E.S. Romanov. - 2nd ed. – St.-Pb.: Peter, 2009. - 400 p.
2. Ilyin E.P. Psychology of individual differences / E.P. Ilyin. – St.-Pb.: Peter, 2011. - 701 p.
3. Herzberg F. One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 2003, no. 81, pp. 87-96.
4. Williams J.M., & Straub W.F. (2006). Sport psychology: Past, present, future. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (5th ed., Pp. 1-14). New York: McGraw-Hill.
5. Sports psychology: textbook for universities [Electronic resource] / V.A. Rodionov [and others]; edited by V.A. Rodionova, A.V. Rodionova, V.G. Sivitsky. - Moscow: Yurayt Publishing House, 2020. - 367 p. - (Higher education) // EBS Yurayt [site]. - Access mode: <https://urait.ru/bcode/450185>
6. Vachkov I.V. Psychology of training work: substantive, organizational and methodical aspects of conducting training work / I.V. Vachkov. - M.: Eksmo, 2008. - 416 p.
7. Romanova E.S. Psychodiagnostics / E.S. Romanov. - 2nd ed. - SPb.: Peter, 2009. - 400 p.
8. Psychological tests for professionals; ed. compiled by N.F. Crest. - Minsk: Let's lie. Shk., 2007. - 496 p.
9. Ames C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
10. Dweck C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
11. Weiner B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
12. Feltz D.L, Short S.E., & Sullivan P.J. (2008). Self-efficacy in sport: Research and strategies for working with athletes, teams, and coaches. Champaign, IL: Human Kinetics.
13. Deci E.L., & Ryan R.M. (1991). A motivational approach to the self: Integration in personality. In R. Dentsbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
14. Psychology of sport: manual / T.V. Ogorodova; Yarosl. state un-ty named after P.G. Demidov. - Yaroslavl: YarSU, 2013. - 120 p.

15. Kitaeva M.V. Psychology of victory in sport: manual/ M.V. Kitaeva. - Rostov n / a.: Phoenix, 2006. - 208 p.

16. Sibirev V.V. The role of value orientations in a sports career: authoref. dis. ... cand. psychol. sciences / V.V. Sibirev. – St.-Pb., 2004.

17. Piloyan R.A. A universal method for studying the motivation of athletes / R.A. Piloyan, N.F. Pusenkov // Sports psychologist. - 2008. - № 2. - S. 54-59.

18. Babushkin G.D. Formation of sport motivation among those who go in for sports: a textbook for universities of physical culture // G.D. Babushkin, E.G.

Babushkin. - Omsk: Publishing house of SibGUPK, 2015. - 151 p.

19. Calculation of the sampling error [Electronic resource]. - Access mode: [https://radar-research.ru/software/sample\\_error\\_calculator/](https://radar-research.ru/software/sample_error_calculator/)

20. Svilina O.A., Elshin L.A. Dynamical-process approach to the study of the psychology of motivation of an athlete [Electronic resource] / O.A. Svilina, L.A. Elshin // Psychologist. - 2020. - № 5. - P. 12-20. DOI: 10.25136 / 2409-8701.2020.5.34044. - Access mode: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=34044](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=34044)

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

***Сведения об авторе:***

***Свилina Ольга Алексеевна*** (г. Казань, Россия), аспирант кафедры общей психологии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: [leon316@yandex.ru](mailto:leon316@yandex.ru)



## СОЦИОЛОГИЯ

УДК 331.538

### Профориентационная работа и трудоустройство студентов с инвалидностью: стратегии и проблемы (на примере Республики Мордовия)

### Vocational guidance and employment of students with disabilities: strategies and problems (based on the example of the Republic of Mordovia)

Панькова Е.Г., ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева»,  
print84@mail.ru

Доронина А.А., ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева»,  
nastay997@mail.ru

Pankova E., Mordovia State University named after N.P. Ogarev, print84@mail.ru

Doronina A., Mordovia State University named after N.P. Ogarev, nastay997@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.039

**Ключевые слова:** инвалид, студент, выпускник, профориентация, трудоустройство, вакансия.

**Keywords:** disabled, student, graduate, career guidance, employment, vacancy.

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы профориентационной работы и трудоустройства студентов/выпускников вузов с инвалидностью, а также выявляются факторы, способствующие эффективной профессиональной подготовке и трудоустройству данной категории лиц. В статье акцентируется внимание на проблеме недостаточности профориентационной работы с инвалидами. Выбор будущей профессии должен строиться не только на личной заинтересованности и стереотипных суждениях, но и на соответствии условий, режима и характера труда состоянию здоровья, а самостоятельно студенты не всегда это могут просчитать. Авторы указывают на необходимость повышения уровня правовой культуры студентов с инвалидностью, усиления продуктивного взаимодействия ВУЗов, реализующих программы профессиональной абилитации и реабилитации, и органов службы занятости и работодателей, знакомство в период обучения студентов с особенностями рынка труда и подготовки их к дальнейшему рациональному трудоустройству. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций, исследователей, специалистов в сфере социальной защиты, труда и занятости.

**Abstract.** The article deals with the problems of vocational guidance and employment of students/graduates with disabilities, as well as identifies factors contributing to the effective training and employment of this category of people. The article focuses on the problem of insufficient career guidance work with the disabled. The choice of future profession should be based not only on personal interest and stereotypical judgments, but also on the correspondence of conditions, mode and nature of work to the state of health, and students are not always able to calculate it independently. The authors point out the need to increase the level of legal culture of students with disabilities, to strengthen productive interaction between higher education institutions implementing professional habilitation and rehabilitation programs and employment services and employers, to familiarize students with the features of the labor market during their studies and prepare them for further rational employment. The article is intended for employees of the education system, heads of educational organizations, researchers, specialists in the field of social protection, labor and employment.

**Введение.** Проблема трудоустройства молодых специалистов не теряет своей актуальности на протяжении уже нескольких лет.

Так, по данным Федеральной службы государственной статистики безработица среди выпускников российских вузов в 2019 году

составила 12,9% от общего числа выпуска [8]. Данные за последние три года показывают, что работать по специальности устраиваются только 69,0% выпускников [8]. Однако особо остро проблема включенности в сферу трудоустройства и занятости ощущается молодыми специалистами (выпускниками) с инвалидностью. Несмотря на реализуемые меры по обеспечению занятости, проводимые мероприятия по трудоустройству выпускников с особыми потребностями (на базе отделов профориентации и трудоустройства вузов, центров занятости населения) и наличие высшего образования (что дает больше шансов устроиться на работу, чем например, инвалидам, не имеющим образования), на практике найти работу выпускнику-инвалиду оказывается крайне сложно [3, с.1342].

Проблема трудоустройства инвалидов, в частности выпускников вузов с инвалидностью, является актуальной и обсуждаемой. Анализируя степень разработанности заявленной темы, необходимо отметить несколько важных аспектов.

Во-первых, подходы к изучению проблем трудоустройства инвалидов у российских и зарубежных ученых имеют существенные различия. Так, например, M. Floyd и J. Curtis большое внимание уделяют изучению законодательства, касающегося данной проблемы [1, с.304]. R. Naveman, K. Holden считают, что немаловажную роль играют уровень жизни инвалидов и степень их вовлеченности в социально-экономическую деятельность [2, с.573]. M.A. Verdugo, A. Jimenez занимаются в основном исследованием эффективности мероприятий по содействию трудоустройству [2, с.576].

Аналогичной позиции придерживаются и российские ученые. Л.П. Храпылина отмечает, что исследования проблем трудоустройства инвалидов в Российской Федерации сводятся к изучению эффективности государственных мер в отношении занятости инвалидов, оценке экономического ущерба вследствие инвалидности, выявлении потребности инвалидов в трудоустройстве [9, с.6].

Во-вторых, в зависимости от подхода, применяемого к изучению проблем трудоустройства инвалидов (экономический, социальный, психологический и т.д.), отсутствует четкая классификация этих барьеров. Однако, опираясь на исследовательский опыт российских и зарубежных коллег, А.А Шабунова выделяет такие барьеры трудоустройства инвалидов (в том числе недавних студентов) как: средовые (неподходящая инфраструктура, непригодность транспорта, несоблюдение

универсального дизайна помещений и путей передвижения); низкий профессионально-квалификационный статус инвалидов; несовершенство инструментов трудоустройства инвалидов; отсутствие внешних (экономических) стимулов для трудоустройства: заработная плата инвалидов ниже, чем у других работников; отсутствие внутренних (психологических) стимулов для трудоустройства; дискриминация со стороны работодателей [10, с.127].

*Методология исследования или Материалы и методы исследования.* На базе кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» в январе – феврале 2021 года проведено исследование методом анкетирования на тему «Проблемы трудоустройства инвалидов в изменяющихся социальных условиях российского общества (на примере Республики Мордовия)». Цель исследования – выявить основные проблемы и стратегии трудоустройства студентов с инвалидностью, а также дать оценку деятельности региональных организаций в области построения карьерных траекторий обучающихся.

В ФГБОУ ВО НИ МГУ им. Н.П.Огарёва по состоянию на 15 января 2021 года обучались 109 студентов с инвалидностью. Всего в опросе приняло участие 104 студента с инвалидностью (5 человек принимать участие в опросе не стали).

*Результаты исследования.* Анализ полученных результатов проводился по 6 основным блокам: социальный портрет участников анкетирования; направления обучения; профориентационный блок; оценка образовательного процесса; карьерные намерения; оценка проблем и перспектив трудоустройства.

Обобщенные результаты опроса студентов-инвалидов по блоку «Социальный портрет» участников анкетирования приведены в таблице 1.

Таким образом, в исследовании приняло примерно равное количество студентов-инвалидов мужского и женского пола. Наибольшую возрастную группу составили респонденты в возрасте от 18 до 22 лет, то есть подавляющее большинство студентов-инвалидов поступили в вуз после окончания школы. Почти 70,0% из числа опрошенных, имеют третью группу инвалидности. Самыми распространенными заболеваниями, которые привели к инвалидности обучающихся, выступают болезни костно-мышечной системы, органов зрения и слуха.

Таблица 1. – Социальный портрет студентов-инвалидов

Характеристика (критерий)	Распределение ответов, %
Гендерное соотношение	М – 52,0 Ж – 48,0
Возрастной состав	17 лет – 7,7; 18 лет – 17,3; 19 лет – 14,4; 20 лет – 10,6; 21 год – 16,4; 22 года – 15,4; 23 года – 8,7; 24 года – 4,8; 25 лет – 1,0; 26 лет – 2,9; 27 лет – 1,0
Группа инвалидности	первая – 9,6; вторая – 21,2; третья – 69,2
Нозология	– болезни костно-мышечной системы – 22,1 – заболевания глаза – 20,2 – заболевания органов слуха – 13,5 – эндокринные заболевания – 9,6 – болезни нервной системы – 8,7 – болезни системы кровообращения – 8,7 – заболевания органов пищеварения – 5,8 – онкологические заболевания – 4,8 – травмы от внешних причин – 2,9 – нарушения нейромышечных, скелетных и связанных с движением (движения головы, туловища, конечностей) – 1,0 – болезни органов дыхания – 1,0 – другие – 1,9
Возрастной период, в который была установлена инвалидность	– до 18 лет – 91,3 – с 19 до 25 лет – 8,7
Причина инвалидности	– инвалид с детства – 79,8 – общее заболевание – 20,2

Анализ социологического исследования показал, что студенты с инвалидностью обучаются во всех институтах и на всех факультетах, представленных в ФГБОУ ВО НИ МГУ им. Н.П. Огарёва.

Наибольшее количество респондентов обучаются в Медицинском институте и на факультете иностранных языков. Наиболее распространенные направления подготовки и специальности среди студентов с инвалидностью – «Лечебное дело» (16,3%); «Юриспруденция» (5,8%); «Лингвистика» (4,8%); «Перевод и переводоведение» (4,8%); «Стоматология» (3,8%); «Биоинженерия и биоинформатика» (3,8%).

Распределение респондентов по уровням обучения показало, что 43,3% обучаются на бакалавриате; 40,4% – на специалитете; 10,6% – в магистратуре; 4,8% – получают средне-профессиональное образование на базе вуза и 1 человек проходит обучение в ординатуре.

Одним из главных нюансов рационального трудоустройства и построения успешной карьеры выступает правильный выбор профессии. Для людей с инвалидностью он приобретает особый характер, так как приходится учитывать не только личностные навыки, интересы и предпочтения, но и специфику имеющихся ограничений жизнедеятельности, возможные

медицинские и технические противопоказания, трудовой прогноз, оптимальные формы организации труда и рекомендуемый трудовой режим, доступность труда по выбранной профессии [5, с.413].

В связи с этим целесообразным было задать вопрос о том, проводилась ли профориентационная работа со студентами с инвалидностью. Так, 32,7% респондентов ответили – «да»; 35,6% ответили – «частично»; 31,7% дали ответ «нет».

Интересно, что по данным социологического исследования, проведенного в 2008 году по сходной тематике респондентами (студентами-инвалидами) МГУ им. Н.П. Огарева, на вопрос об участии в профориентационных мероприятиях ответы распределились следующим образом: 14,0% отметили «да»; 26,0% – «частично»; 60,0% – «нет» [6].

Таким образом, очевидно, что за прошедшее десятилетие профориентационной работе стали уделять большее внимание, однако явно, что данная работа проводится недостаточно активно и не обеспечивает полный охват абитуриентов с инвалидностью. В свою очередь, именно абитуриенты с инвалидностью нуждаются в особом внимании на этапе выбора профессии, в связи с их особыми потребностями и возможностями, в грамотной консультации,

позволяющей минимизировать риски выбора ими неподходящей работы по состоянию здоровья.

Несмотря на то, что больше половины респондентов принимали участие в мероприятиях профориентационной направленности, результаты опроса показали, что окончательный выбор относительно своей будущей профессии они сделали самостоятельно; либо им помогали родители, друзья, знакомые, учителя; либо они изучали информацию в СМИ/ИНТЕРНЕТ.

При выборе своей будущей профессии студенты с инвалидностью в основном ориентировались на престижность профессии и возможность развивать свои способности в этом деле; желание приносить людям пользу; уровень оплаты труда; соответствие требований профессии и состояния здоровья; возможность легко устроиться на работу.

Процесс обучения в среднем занимает от 4 лет (на бакалавриате) и более (5 лет на специалитете, + 2 года в магистратуре, послевузовское образование), а рынок труда, где постоянно обновляются требования к навыкам специалистов, и появляются новые профессии, активно развивается.

Субъективное значение для студентов с инвалидностью в профессиональной подготовке играет построение образовательного процесса. Респонденты отмечали, что для них крайне важно быть максимально включенными в процесс обучения и личного общения со всеми участниками образовательного процесса, так как высокий уровень их подготовленности, получение и развитие как профессиональных, так и социальных навыков позволит в дальнейшем быть конкурентоспособными на рынке труда.

Большинство студентов с инвалидностью отмечают, что учеба дается нелегко. Основные сложности, с которыми они сталкиваются, это: частые пропуски по состоянию здоровья; нехватка индивидуального подхода со стороны преподавателей; неуспеваемость; трудности, когда добиваются до места учебы и обратно.

В ходе исследования были получены данные о том, что в карьерных мероприятиях, проводимым вузом, участие принимали только 22,1% студентов с инвалидностью. Это связано с тем, что подобные мероприятия проводятся ВУЗом только для студентов выпускных курсов. Очевидно, что целесообразно проводить такие мероприятия для всех обучающихся, так как знакомиться с рынком труда, его требованиями, потенциальными работодателями, необходимо уже в начале обучения, чтобы иметь представление о возможном будущем трудоустройстве и быть к нему готовым [7;11].

Говоря о будущем, обратимся к карьерным намерениям студентов с инвалидностью по окончанию ВУЗа. Опрос показал, что 32,7% респондентов планируют продолжить обучение по очной форме (т.е. не планируют переводиться на заочную форму обучения или желают продолжить обучение очно в магистратуре); 27,9% – определились с примерным местом работы; 24,0% – не определились со своим будущим вообще; 14,4% – уже трудоустроены; 8,7% – продолжают обучение на заочной форме.

Нередко, одним из распространенных требований при устройстве на работу выступает наличие стажа работы. Крайне важно, что 23,1% опрошенных студентов с инвалидностью уже имеют опыт работы.

Опрос показал, что 51,0% студентов с инвалидностью вполне удовлетворены получаемой профессией; 32,7% – в основном удовлетворены; 8,7% – частично удовлетворены; 6,7% – не совсем удовлетворены; 1,0% – не удовлетворены.

Подтверждением того, что выбор профессии был осознанным и ею удовлетворены выступает то, что более 90,0% опрошенных студентов хотели бы работать по специальности.

На вопрос, касающийся места работы, 45,2% ответили, что хотят работать в г. Саранск; 40,4% планируют переезд в другой регион; и только 1,0% готовы работать в сельской местности.

Анализ банка вакансий для инвалидов в Республике Мордовия показал, что размер заработной платы для специалистов с высшим образованием колеблется в промежутке от 20 до 30 тыс. руб. В основном такой большой размер средней заработной платы складывается за счет перевеса вакансий медицинских, инженерных и IT специальностей [4, с.181]. Так, например, студенты-выпускники в РМ могут трудоустроиться по вакансии врач, инженер-программист, инженер-конструктор с заработной платой от 30 000р.

В свою очередь, более половины опрошенных студентов с инвалидностью отмечают, что размер их желаемой заработной платы свыше 30 тыс. руб. (62,5%); 33,7% – согласны на заработную плату в размере от 20 до 30 тыс. руб.; 3,8% – на заработную плату в размере от 11 до 19 тыс. руб.

Что касается характера трудовой занятости, то подавляющее большинство респондентов готовы работать полный рабочий день. Треть опрошенных предпочла бы гибкий график работы, варианты работы из дома, частичный (неполный) рабочий день.

В процессе поиска работы студенты с инвалидностью планируют использовать: интернет и СМИ; помощь родственников, друзей

и знакомых; помощь Центра занятости населения. Самыми непопулярными источниками поиска работы оказались: общественные организации и кадровые агентства.

Самыми востребованными видами помощи при трудоустройстве были названы: поиск подходящей работы; профессиональное обучение, получение дополнительного образования; получение навыков эффективного поиска работы; пособие по безработице.

Важной составляющей рационального трудоустройства и соблюдения всех гарантий на рабочем месте для работника-инвалида является знание трудового законодательства. Как показал опрос, большее половины студентов с инвалидностью не в полной мере (или совсем) не располагают знаниями о своих правах и обязанностях. Оставшаяся часть респондентов (около 30,0%) знают некоторые свои права и гарантии, которые должны предоставляться инвалидам (правом на сокращение продолжительности рабочего времени в соответствии с ИПРА; правом на ограничение работы в ночное время; правом на ограничение на сверхурочную работу; правом на ежегодный оплачиваемый отпуск в количестве 30 дней; правом на создание необходимых условий труда в соответствии с индивидуальной программой реабилитации или абилитации; правом на оплату труда за сокращенное рабочее время как за нормальную продолжительность рабочего времени). Опрос студентов-инвалидов в 2008 г. так же показал низкий уровень их правовой грамотности [6].

Таким образом, повышение правовой грамотности выпускников-инвалидов рассматривается как важная задача (в том числе и академическая – в рамках, например, адаптивных курсов) в период подготовки к трудоустройству и в период поиска работы. Решение данной проблемы позволит выпускникам-инвалидам более уверенно чувствовать себя на рынке труда, предъявлять обоснованные требования к организации рабочего места, режима труда и занятости.

Так же необходимо отметить, что 28,8% опрошенных студентов с инвалидностью не знают о существующих формах поддержки в сфере трудоустройства, действующих в Республике Мордовия.

*Заключение.* Таким образом, анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы:

Среди студентов-инвалидов преобладают лица, имеющие 3 группу инвалидности, состояние здоровья которых позволяет

полноценно участвовать в учебном процессе с незначительным применением адаптивных образовательных технологий. Даже при условии наличия в ФГБОУ ВО НИ МГУ им. Н.П. Огарёва инклюзивной образовательной среды, студенты, имеющие тяжелые нарушения здоровья, представлены незначительно. Возможно, данная ситуация будет несколько меняться в связи с развитием и широким внедрением в практику дистанционных образовательных технологий в дальнейшем.

У инвалидов молодого возраста (студентов) наблюдаются социально активная позиция и уверенность в своих силах в отношении трудоустройства и построения карьеры. Респонденты отмечают, что фактор образования является важным для дальнейшего трудоустройства, студенты ориентированы на получения качественного образования и постоянного дальнейшего повышения квалификации. Не менее важным, наряду с получением образования, студентами-инвалидами рассматривается их полноценное включение в социальную жизнь вуза и студенчества.

Проводимая профориентационная работа с инвалидами недостаточна; в свою очередь она особо значима для абитуриентов с ослабленным состоянием здоровья. Выбор будущей профессии должен строиться не только на личной заинтересованности и стереотипных суждениях (легко трудоустроиться, большая заработная плата), но и на соответствии условий, режима и характера труда состоянию здоровья, а самостоятельно (без помощи специалиста) студенты не всегда это могут просчитать.

Несмотря на удовлетворенность студентами своим выбором профессией, могут быть названы две проблемные области. Первая связана с неуспеваемостью, когда студент вынужден пропускать занятия по состоянию здоровья, что показывает важность индивидуального подхода к каждому студенту с инвалидностью, возможность совмещения «очных» и дистанционных технологий в процессе обучения. Вторая связана с необходимостью расширения участия студентов с инвалидностью в карьерных мероприятиях.

Исследование в рамках данного блока показало, что практически все студенты планируют работать по специальности. Однако если обратиться к банку вакансий для инвалидов в Республике Мордовия, то наблюдается лишь частичное соответствие специальностей, по которым обучаются студенты потребностям рынка труда. Кроме того, наблюдается противоречия в желаемом и реальном размере

заработной платы. В свою очередь, в поиске дальнейшей работы студенты-инвалиды в основном собираются опираться на неформальные каналы, рассчитывают на свои силы и помощь родственников.

Результаты исследования показывают, что проблемы трудоустройства выпускников с инвалидностью могут быть связаны с низкой правовой грамотностью инвалидов. Актуально формирование правовой компетентности студентов с инвалидностью, расширение их знаний о правах и социальных гарантиях с учетом

их социально-правового статуса. Также отмечается недостаточное участие посреднических органов в работе со студентами и выпускниками (работа с ищущими работу инвалидами носит заявительный характер, а студенты в основном собираются искать работу, используя неформальные каналы, следовательно с большой долей вероятности даже и не обратятся в центры занятости населения), а также слабой информационной пропаганде мер поддержки инвалидов в области занятости и трудоустройства в РМ.

### Литература:

1. Floyd M. An examination of changes in disability and employment policy in the United Kingdom / M. Floyd, J. Curtis // *European Journal of Social Security*. - 2000. - V. 2. - № 4. - Pp. 303-322.

2. Haveman R. The changing economic status of U.S. disabled men: trends and their determinants, 1982-1991 / R. Haveman, K. Holden, B. Wolfe, P. Smith, K. Wilson // *Empirical Economics*. - 1999. - T. 24. - № 4. - P. 571-598.

3. Доронина А.А. Технологии трудоустройства выпускников из числа инвалидов в условиях высшего учебного заведения / А.А. Доронина // Традиционные и новые социальные конфликты в XXI веке / XIV Международная научная конференция «Сорокинские чтения - 2020». – Москва: МАКС Пресс, 2020. – С. 1342-1344.

4. Кирдюшкина И.М. Современная ситуация на рынке труда Республики Мордовия и государственная политика в сфере занятости / И. М. Кирдюшкина // Вестник НИИ Гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. – 2018. - № 1. – С. 181-187.

5. Козлова И.В. Проблемы предоставления рабочих мест инвалидам в соответствии с индивидуальной программой реабилитации и абилитации в Республике Мордовия на материале ГКУ РМ «Центр занятости населения саранский» / И.В.

Козлова, Д.А. Степанов // *E-Scio*. – 2019. - № 5. – С. 413-417.

6. Кудяева Е.Г. Социальные барьеры трудоустройства инвалидов в современном российском обществе: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Кудяева Елена Геннадьевна; Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, 2009. – 218 с.

7. Скрыбина О.В. Реализация государственных программ Республики Мордовия по содействию инвалидам в трудоустройстве или как инвалиду найти подходящую работу / О.В. Скрыбина, С.А. Шмакова // *Агрофорсайт*. – 2020. - № 1. – С. 11.

8. Федеральная служба государственной статистики РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gks.ru/>

9. Храпылина Л.П. Социально-экономические аспекты эффективности трудоустройства и результативности труда инвалидов / Л.П. Храпылина // Вестник Всероссийского общества специалистов по медико-социальной экспертизе, реабилитации и реабилитационной индустрии. – 2013. - № 4. – С. 6-10.

10. Шабунова А. А. Актуальные проблемы трудоустройства инвалидов / А.А. Шабунова // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2016. - № 6. – С. 126-142.

### References:

1. Floyd M. An examination of changes in disability and employment policy in the United Kingdom / M. Floyd, J. Curtis // *European Journal of Social Security*. - 2000. - V. 2. - No. 4. - Pp. 303-322.

2. Haveman R. The changing economic status of U.S. disabled men: trends and their determinants, 1982-1991 / R. Haveman, K. Holden, B. Wolfe, P. Smith, K. Wilson // *Empirical Economics*. - 1999. - T. 24. - № 4. - P. 571-598.

3. Doronina A.A. Employment technologies of graduates from among the disabled in a higher educational institution / A.A. Doronina // Traditional and new social conflicts in the XXI century / XIV International scientific conference "Sorokin readings - 2020". - Moscow: MAKS Press, 2020. - S. 1342-1344.

4. Kirdyushkina I.M. The current situation on the labor market of the Republic of Mordovia and state policy in the field of employment / I. M. Kirdyushkina // *Bulletin of the*

Research Institute of Humanities under the Government of the Republic of Mordovia. - 2018. - № 1. - P. 181-187.

5. Kozlova I.V. Problems of providing jobs for people with disabilities in accordance with the individual program of rehabilitation and habilitation in the Republic of Mordovia on the material of the State Institution of the Republic of Moldova "Employment Center of Saransk" / I.V. Kozlova, D.A. Stepanov // *E-Scio*. - 2019. - № 5. - S. 413-417.

6. Kudyaeva E.G. Social barriers to employment of people with disabilities in modern Russian society: dis. ... cand. sociol. sciences: 22.00.04 / Kudyaeva Elena Gennadevna; Mordovia State University named after N.P. Ogarev, 2009. - 218 p.

7. Scriabina O.V. Implementation of state programs of the Republic of Mordovia to assist people with disabilities in employment or how to find a suitable job for a disabled



person / O.V. Scriabina, S.A. Shmakova // Agroforsite. - 2020. - № 1. - P. 11.

8. Federal State Statistics Service of the Russian Federation [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.gks.ru/>

9. Khrapylina L.P. Socio-economic aspects of the efficiency of employment and labor productivity of disabled people / L.P. Khrapylina // Bulletin of the All-

Russian Society of Specialists in Medical and Social Expertise, Rehabilitation and Rehabilitation Industry. - 2013. - № 4. - S. 6-10.

10. Shabunova A.A. Actual problems of employment of disabled people / A.A. Shabunova // Economic and social changes: facts, trends, forecast. - 2016. - № 6. - P. 126-142.

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы

***Сведения об авторах:***

***Панькова Елена Геннадьевна*** (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева», e-mail: [print84@mail.ru](mailto:print84@mail.ru)

***Доронина Анастасия Алексеевна*** (г. Саранск, Россия), магистрант 2 года обучения по направлению подготовки 39.04.02 Социальная работа (профиль «Социальная работа в сфере семейно-демографической политики России») ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева», профконсультант Центра развития карьеры МГУ им. Н.П. Огарёва, e-mail: [nastay997@mail.ru](mailto:nastay997@mail.ru)



УДК 331.101.3

## Исследование влияния трудовой мотивации специалистов на эффективность работы учреждения социальной сферы

### The study of the influence of labor motivation of specialists on the efficiency of the work of a social institution

**Полосина А.А.**, Московский государственный психолого-педагогический университет, [koposovaaa@mgppu.ru](mailto:koposovaaa@mgppu.ru)

**Polosina A.**, Moscow State Psychological and Pedagogical University, [koposovaaa@mgppu.ru](mailto:koposovaaa@mgppu.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.040

**Ключевые слова:** мотив, мотивация, трудовая мотивация, эффективность деятельности учреждения, социальные услуги, специалист по социальной работе, профессиональная деятельность, стимулы, управление, кадры, труд.

**Keywords:** motive, motivation, labor motivation, efficiency of the institution, social services, social work specialist, professional activity, incentives, management, personnel, labor.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения особенностей трудовой мотивации специалистов в социальной сфере. Специалист, обладающий высоким уровнем мотивации, наиболее эффективно и качественно будет реализовывать свою профессиональную деятельность, что в полной мере положительно отразится на деятельности учреждения в целом. Анализ научных источников позволил выделить основные факторы и ресурсы, влияющие на развитие трудовой мотивации специалистов. Изучение опыта практической деятельности учреждений социальной сферы позволило прийти к выводу о том, что в процессе управления организацией руководителями не всегда учитываются индивидуальные мотивы, интересы и потребности сотрудников. В ходе опытно-экспериментальной работы автором были установлены преобладающие мотивы трудовой деятельности специалистов социальной сферы, и показана причинно-следственная связь между наличием трудовой мотивацией сотрудников и эффективностью работы учреждения социальной сферы. Определены наиболее благоприятные условия, влияющие на повышение уровня мотивации сотрудников в профессиональной деятельности. Статья представляет интерес для руководителей учреждений системы социальной защиты, специалистов по социальной работе, исследователей.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the need to study the features of labor motivation of specialists in the social sphere. A specialist with a high level of motivation will most effectively and efficiently implement their professional activities, which will fully have a positive impact on the activities of the institution, as a whole. The analysis of scientific sources allowed us to identify the main factors and resources that affect the development of labor motivation of specialists. The study of the experience of practical activities of social institutions allowed us to come to the conclusion that in the process of managing an organization, managers do not always take into account the individual motives, interests and needs of employees. In the course of experimental work, the author established the prevailing motives for the work of social sphere specialists and showed the causal relationship between the presence of labor motivation of employees and the efficiency of the work of a social sphere institution. The most favorable conditions affecting the increase in the level of motivation of employees in professional activities are determined. The article is of interest to the heads of social protection institutions, social work specialists, and researchers.

**Введение.** В связи с изменившимися в последнее время социально-экономическими условиями учреждения системы социальной сферы функционируют в новой для себя атмосфере, где существует достаточно жесткая конкуренция во всех проявлениях: борьба за клиентов, качество предоставляемых услуг,

эффективность деятельности, профессионализм сотрудников. Руководство любой организации заинтересовано в повышении ее конкурентоспособности, оказании наиболее качественных услуг, получении экономической прибыли, что, в свою очередь, требует значительных финансовых вложений,

использования инновационных технологий и техники, а также грамотного использования человеческих ресурсов через формирование корпоративной культуры, повышения творческой и организационной активности сотрудников, развития у них способностей и профессионализма. Следовательно, чем выше уровень профессиональных компетенций, способностей и мотивов у специалистов, тем быстрее происходит процесс совершенствования деятельности того или иного учреждения. В связи с этим, проблема трудовой мотивации специалистов учреждений социальной сферы является актуальной и значимой как в теоретико-методологическом, так и практическом плане. Наличие эффективной системы трудовой мотивации специалистов позволит им более продуктивно реализовывать свою профессиональную деятельность и решать социально-значимые проблемы, возникающие у различных категорий населения.

В то же время проведенный анализ литературы и практической работы организаций показывают, что при управлении персоналом в учреждениях социальной сферы преобладает командно-административный подход, несмотря на происходящие в целом реформы в социальной сфере [4;5;8]. Руководители организаций социальной сферы недостаточно обращают внимание на индивидуальные потребности сотрудников, придерживаясь устаревших методов управления персоналом, что в первую очередь приводит к высокой текучести кадров, которая в год может достигнуть более 50%. Такое положение в организации свидетельствует о низком уровне мотивации сотрудников к трудовой деятельности, а значит о неэффективной деятельности организации в целом.

В настоящее время проблема мотивации достаточно изучена и существует ряд теории, объясняющих те или иные мотивы деятельности сотрудника в учреждении. Большая часть теории мотивации основывается на изучении потребностей человека, его движущих сил и желаемого результата.

Научный интерес к трудовой мотивации сотрудников организаций возник в конце 19 века. Основоположником в этой области исследования можно считать Ф. Тейлора, которым была предпринята попытка описать модель «экономического человека» и дать рекомендации по повышению трудовой мотивации персонала. По мнению Ф. Тейлора единственным движущим стимулом для человека в трудовой деятельности является денежное вознаграждение. Не менее

значимый вклад в развитие теории мотивации внес А. Маслоу, рассматривая в основе деятельности человека имеющиеся различные потребности, что в последствии легло в основу различных разработок и концепций таких ученых как К. Альдерфера, Ф. Герцберга и Д. МакКлелланда. Наибольший интерес среди отечественных теорий представляет труд В.А. Ядова и А.Г. Здравомыслова, в основе которого лежит идея о взаимосвязи стимулов и мотивации, как двигателя в трудовой деятельности [1;9;10].

К сожалению, достаточно долгий период времени проблема мотивации рассматривалась только с позиции психологии. Фундаментальной основой для исследования мотивации стали труды З. Фрейда, К. Левина, И.П. Павлова. В более поздний период исследования проблемы мотивации занимались В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев и др. Работы представленных авторов имеют огромное значение, в том числе и для социологического изучения, но, к сожалению, не отвечают на вопросы, касающиеся значимости социальных аспектов трудовой мотивации и их влияния на эффективность деятельности в целом. В социологическом аспекте проблему трудовой мотивации как социального явления рассматривали такие ученые как Г.К. Булычкина, В.И. Верховин, А.Г. Здравомыслов, Н.Ф. Наумова [3;5;6].

В целом, эффективность деятельности учреждения социальной сферы будет напрямую зависеть от качественного выполнения специалистами своих профессиональных, должностных обязанностей [4;14;16]. В тоже время, между реализацией профессиональной деятельностью в социальной сфере и мотивацией специалиста существует прямая зависимость. В связи с этим, и возникла необходимость изучения механизма трудовой мотивации специалиста учреждения социальной сферы и способов управления данным процессом с целью его повышения.

Анализ литературы [7;11;13] позволяет прийти к выводу о том, что в основе трудового поведения сотрудника лежат такие понятия как «мотив» и «мотивация». В зависимости от области научного знания данные понятия имеют разную научную трактовку. Так, например «мотив» рассматривается рядом исследователей как «осознанный или неосознанный побудитель к определенному виду деятельности, в основе которой лежит та или иная потребность человека» [13]. Другие же исследователи под мотивом понимают «совокупность условий, которые влияют на активность человека» [7;14]. В тоже время, проведенное исследование показало, что в

науке нет единого понимания понятия «мотивация» и авторская позиция основывается на том, что в основе деятельности, каких-либо поступков лежит совокупность мотивов, потребностей. Мотивацию трудового поведения, в рамках нашего исследования, мы рассматриваем с позиции совокупности побуждений личности, способствующих ее активному проявлению своего потенциала в трудовой деятельности в соответствии с возможностями и способностями самой личности [12;15].

Методологической основой исследования стали идеи Вудвортса Р. о внутренней потребности человека к освоению окружающего мира; Х. Хекхаузена о существовании взаимосвязи и баланса между внутренней и внешней мотивацией; С. Рейса – влиянии на мотивацию индивидуальных особенностей людей.

Основной целью исследования было определение преобладающих мотивов у специалистов учреждений социальной сферы, а также определения условий, благоприятно влияющих на повышение уровня трудовой мотивации.

*Материалы и методы исследования.* Нами было проведено эмпирическое исследование целью, которого было выявить основные мотивы и стимулы трудовой деятельности специалистов учреждения социального обслуживания, определение условий, влияющих на их позитивное изменение, а также взаимосвязь мотивации сотрудников и эффективности работы учреждения социального обслуживания в целом. В исследовании приняли участие 164 специалиста. Период проведения исследования 2018–2020 год. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе нами были проанализированы документы учреждения социального обслуживания, позволяющие выявить причины увольнения сотрудников, наличие текучести кадров, уровень образования сотрудников, проведен опрос и анкетирование.

Как показало изучение документов текучесть кадров в учреждении на начало 2018 года составляла около 26%. Основными причинами увольнения сотрудников: неудовлетворительность заработной платой (64%), отсутствие возможности карьерного роста (23%), ошибка в выборе профессиональной деятельности (4%), не продление срочного трудового договора (6%). 0,6% — это уволившиеся в возрасте от 30 до 40 лет, 0,4% – в возрасте от 20 до 30 лет. Так же было установлено, что сотрудники, которые уволились,

как правило, не имели базового образования, место работы рассматривали как некий период до нахождения другой работы, более высокооплачиваемой.

Интересным представляется и результат опроса сотрудников, связанный с выбором профессии. Так основным мотивом выбора профессии «Социальная работа» стало желание помочь другим людям (93% опрошенных); желание осуществлять коммуникацию с другими людьми (77%); 71% из числа опрошенных имеет достаточно выраженную профессиональную ориентацию на данный вид деятельности, считая свой выбор профессии осмысленным, осознанным; 29% определили, что в профессии они оказались случайно, на их выбор повлияло мнение родственников или знакомых, возможность получить образование по данной специальности было намного проще, чем по другим.

В ходе исследования было проведено анкетирование сотрудников учреждения с целью установления общей картины их мотивации. В ходе анкетирования сотрудникам предлагалось ответить на ряд вопросов и, тем самым, определить мотивы и антимотивы по каждой предложенной группе. Полученные результаты в баллах суммировались для получения общих результатов по исследованию. К наиболее важным мотивам трудовой деятельности были отнесены: 4,8 (средний балл) ответственность перед людьми, 4,9 – благоприятная атмосфера в коллективе, 4,7 – положительные, устойчивые взаимоотношения между сотрудниками, 4,5 – доверие, проявляемое со стороны руководства учреждения и коллег, 4,3 – ощущения себя частью коллектива, команды, 4,4 – самоуважение, возможность самореализации в профессии, карьерный рост, 3,8 – возможность оказания помощи нуждающимся людям; значимость профессиональной деятельности. В тоже время, антимотивами по мнению специалистов являются – 3,7 ненормированный рабочий день, 3,9 – большой объем выполняемой работы и небольшой срок для ее реализации, 3,4 – невысокий уровень оплаты труда (затраченные силы по мнению респондентов не соотносятся с уровнем и системой оплаты), 3,9 – не высокий уровень компетентности, профессионализма в отделах, отсутствие культуры общения и корпоративной культуры в целом, 3,8 – невозможность качественно осуществлять профессиональную деятельность в силу большого ее объема и срочности.

На втором этапе исследования была проведена методика определения

индивидуальной мотивации сотрудников (В.В. Алтухов) [2], которая показала следующие результаты: 17 баллов – по шкале «Альтруизм – эгоизм», что свидетельствует о преобладании у сотрудников центра альтруистических мотивов. 86% респондентов ориентированы на деятельность и только 14% на результат своей работы. 75% – являются интерналами, 25% – экстерналами, соответственно для сотрудников данного центра характерно производить оценку своей деятельности, ее осмысление, прослеживается влияние внутренних стимулов. Исследование преобладающего компонента в структуре трудовой мотивации позволило выявить, что средний балл по шкале «внутренняя мотивация (ВМ)» – 38, в то время как по шкале «внешняя положительная мотивация (ВПМ)» составил всего 28 и 37 по шкале «внешняя отрицательная мотивация (ВМО)». Согласно проведенным исследованиям, оптимальным является соотношение: внутренняя мотивация должна быть больше внешней положительной мотивации и преобладать над внешней отрицательной мотивацией. В нашем же исследовании преобладает внутренняя составляющая, но достаточно значимую роль играют внешние отрицательные мотивы, такие как боязнь критики со стороны руководства, избегание конфликта, неприятностей и т.д. В то же время по шкале «совестливость» респонденты набрали 13 из 14 баллов, что свидетельствует о

достаточно высоком уровне сформированности социальных норм у специалистов, уважении к этическим требованиям в профессиональной сфере, влияющих на поведение специалистов и проявляющихся в таких качествах, как ответственность, долг, должное поведение, нравственность.

*Результаты исследования.* Полученная в ходе опытно-экспериментальной работы информация позволила сделать вывод, что у сотрудников центра преобладают мотивы, основанные на альтруизме и моральных принципах, с одной стороны, с другой стороны – присутствуют мотивы, свидетельствующие о направленности на процесс трудовой деятельности, такие как: положительные, устойчивые отношения в коллективе, восприятие себя как элемента, части трудового коллектива, благоприятная атмосфера в коллективе. Таким образом, у сотрудников центра преобладают внутренние факторы мотивации к трудовой деятельности.

Так же можно утверждать, что для сотрудников учреждений социальной сферы преобладающими являются внутренние факторы мотивации к трудовой деятельности, связанные, как правило, с взаимодействием внутри группы. Следовательно, в учреждениях социальной сферы необходимо системное использование мотивационных ресурсов, позволяющих повысить уровень мотивации сотрудников учреждения, см. рисунок 1.

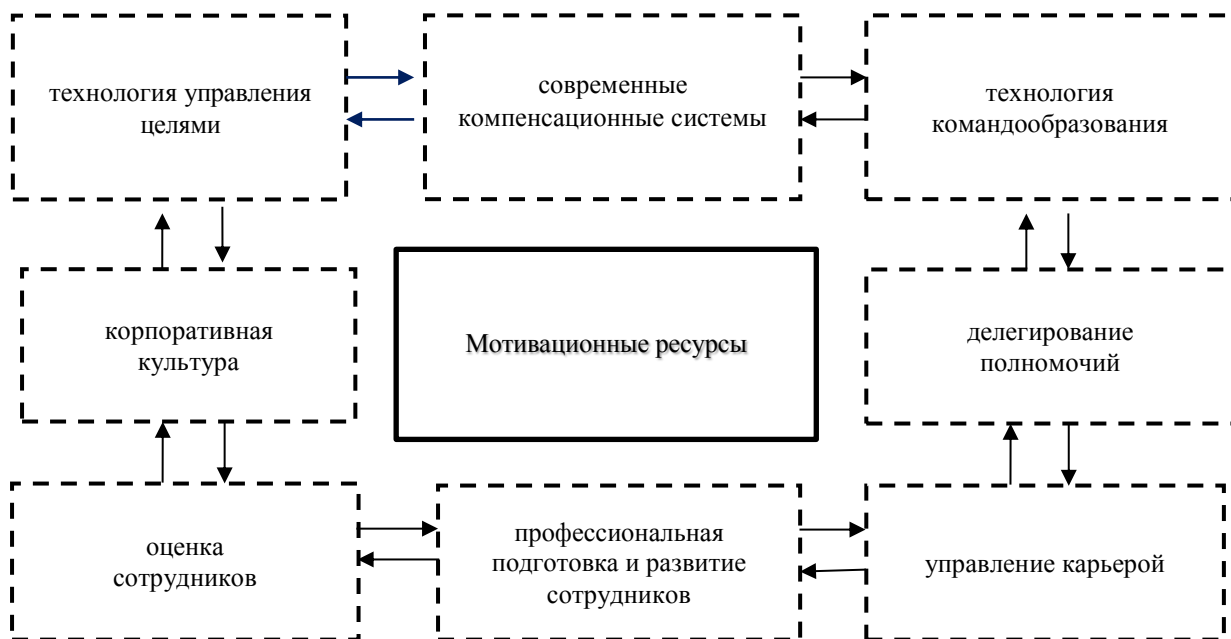


Рисунок 1. – Система мотивации сотрудников учреждений социальной сферы

Автором предлагается схема мотивации сотрудников учреждения социальной сферы, в

которой учитываются наиболее значимые мотивационные ресурсы, выявленные в ходе

опытно-экспериментальной работы и влияющие на трудовую мотивацию сотрудников и эффективность деятельности учреждения. При этом автор особое внимание уделяет необходимости повышения профессионального и образовательного уровня, совершенствованию системы стимулирования и созданию оптимальных (благоприятных) условий для трудовой деятельности. Образование, его уровень, профильность определяет должность и трудовые функции, дает возможность карьерного роста. В связи с быстроменяющимися требованиями к условиям, качеству предоставляемых услуг в социальной сфере актуальным становится непрерывное образование, позволяющее сотруднику приобретать необходимые профессиональные компетенции в соответствии с поставленными задачами, а также оставаться конкурентоспособным на рынке труда [12].

Немаловажным условием, влияющим на трудовую мотивацию, является физическое и психоэмоциональное здоровье специалиста. Сложно представить, что при наличии у сотрудника психофизиологических проблем, он

сумеет качественно выполнить требования руководства или оказать качественную социальную услугу.

Для реализации эффективной трудовой деятельности необходимо развитие системы стимулирования, например через введение в учреждения эффективного контракта. По сути, он представляет собой новый вид трудовых отношений, учитывающий эффективность деятельности каждого сотрудника и мотивирующий его на более качественное выполнение своих обязанностей в рамках профессиональной деятельности [8]. Реализация вышеизложенных мероприятий в систему деятельности центра социального обслуживания по итогам проведенного исследования позволило увидеть взаимосвязь между трудовой мотивацией сотрудников и эффективностью деятельности учреждений в целом.

Так, положительным моментом в деятельности центра стало увеличение количества сотрудников с высшим образованием, получение сотрудниками степени магистра, см. рисунок 2.

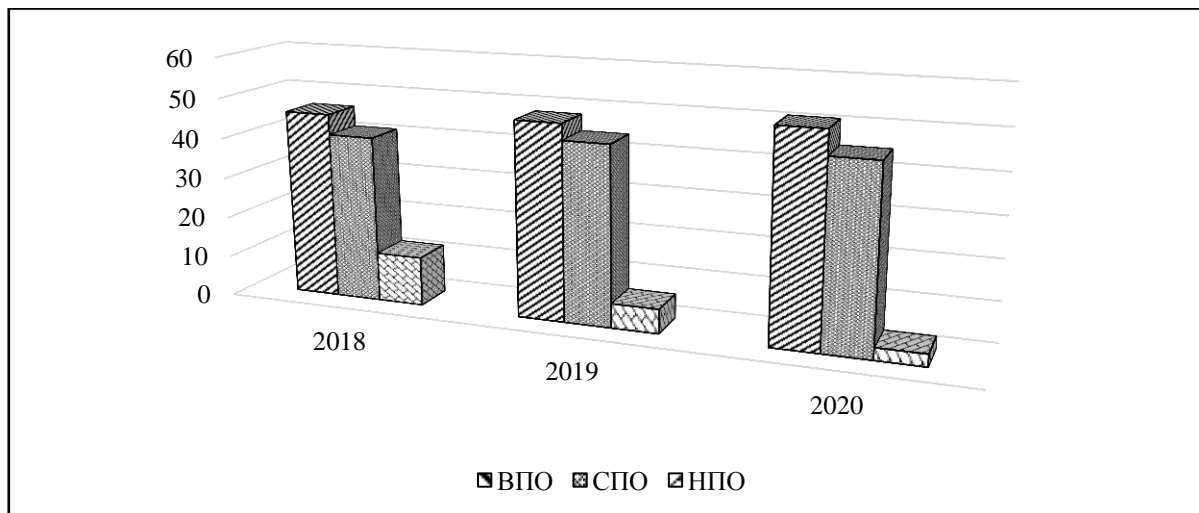


Рисунок 2. – Динамика доли работников с высшим образованием

Из общей доли сотрудников центра с 2018 года количество сотрудников, в том числе, получивших степень магистра, увеличилось на 8%, значительно и снижение количества сотрудников с начальным профессиональным образованием с 12% до 3%. У 30% сотрудников за этот период произошел карьерный рост с увеличением оплаты труда. Текучесть кадров с 26% уменьшилась до 11,5%.

Проведенный комплексный анализ документов учреждения позволил прийти к выводу о влиянии трудовой мотивации на

эффективность деятельности всего учреждения, см. рисунок 3.

*Заключение.* В ходе исследования были выявлены основные факторы, влияющие на трудовую деятельность и мотивацию специалистов по социальной работе. К ним относятся экономические и неэкономические стимулы. Наиболее часто используемым стимулом является экономическое воздействие, т.е. виды заработной платы, дополнительные формы оплаты труда, льготы, премии и т.д. [3;6] Большое значение на процесс выполнения

трудовой деятельности оказывает внутренняя мотивация, основанная на социальных установках, ценностях и потребностях самой личности к деятельности. Внутренняя мотивация побуждает специалиста к чему-то новому, в первую очередь из-за интереса, а не для

достижения определенных благ. Такой вид мотивации способствует самоактуализации, самоутверждению, самореализации работника, появлению чувства удовлетворения от выполняемого вида деятельности и его результата [7;9;11].

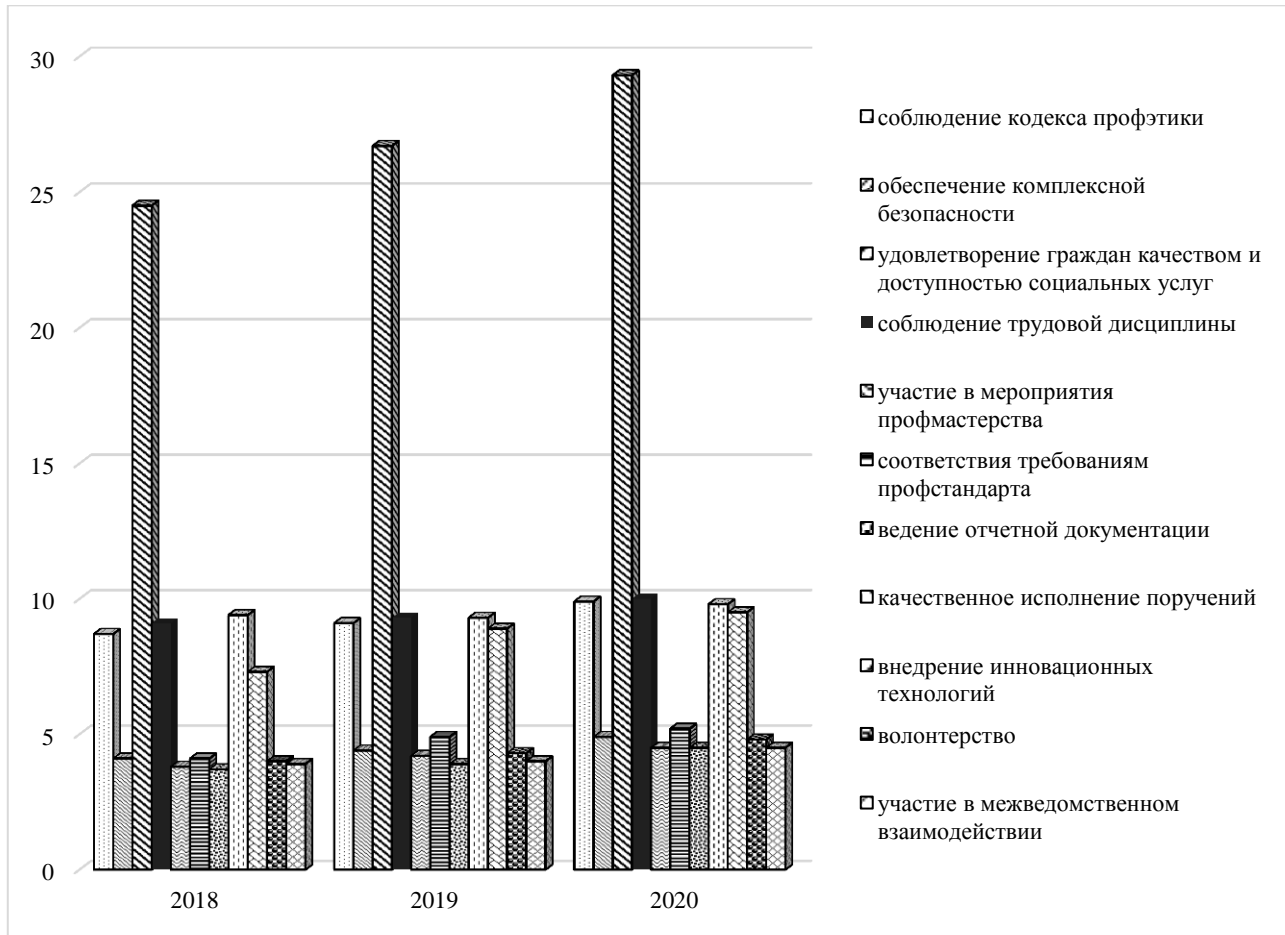


Рисунок 3. – Динамика показателей оценки эффективности деятельности работников центра за 2018–2020 год

По мнению автора, наиболее приемлемым методом влияния на мотивацию сотрудников является создание определенных условий, способствующих самореализации личности в профессиональном становлении.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила выявить взаимосвязь между трудовой мотивацией специалистов и эффективностью работы учреждения социальной сферы, динамику показателей оценки эффективности деятельности работников. Это легло в основу разработки механизма по созданию необходимых условий, направленных на оптимизацию использования мотивационных ресурсов для конкретного учреждения. Механизм мотивации трудовой деятельности специалистов должен отвечать таким условиям, как:

- удовлетворение работником потребностей, возникающих в процессе трудовой деятельности при выполнении должностных обязанностей;

- комплексное воздействие на внутренние факторы с целью повышения уровня трудовой мотивации;

- учет различия индивидуальных мотивационных сфер разных групп сотрудников.

Для повышения мотивации сотрудников обязательно нужно проводить систематический анализ потребностей, интересов специалистов, что позволит своевременно вносить коррективы в деятельность учреждения и влиять на уровень трудовой мотивации.

Представленная в статье проблема трудовой мотивации специалистов учреждений социальной сферы является многогранной, многофакторной,

и, в зависимости от социально-экономической ситуации, возможно изучение новых граней и аспектов. Актуальность и практическая

значимость делают данную проблему привлекательной для дальнейшего изучения.

### Литература:

1. Александрова Т.Д. Методологические проблемы социологии профессий / Т.Д. Александрова // СОЦИС. - 2000. - № 8. - С. 11-17.
2. Алтухов В.В. Мотивация: «для себя» и «для работодателя» [Электронный ресурс] / Алтухов // Мотивация и оплата труда. - 2007. - № 4. - С. 288–292. – Режим доступа: <https://grebennikon.ru/article-lz83.html>
3. Бусыгин А.К. Теоретико-методологические основы стимулирования труда персонала на предприятиях / А.К. Бусыгин // Экономика и социум: современные модели развития. - 2014. - № 8-1. - С. 122-148.
4. Васильева Е.И., Кузина Л.В., Левашова Т.А., Шакирова Э.Ф. Критерии и показатели оценки качества оказания социальных услуг в отделениях территориального центра социального обслуживания / Е.И. Васильева, Л.В. Кузина, Т.А. Левашова, Э.Ф. Шакирова // Социальные отношения. – 2016. – № 4(19). – С. 100-106.
5. Горбунова М.Ю. Социокультурная мотивация в структуре социальной работы / М.Ю. Горбунова. - Саратов: Саратовский гос. техн. ун-т, 2004. - 112 с.
6. Гущина И. Трудовая мотивация как фактор повышения эффективности труда // Человек и труд. - 2007. - № 1. - С. 169-174.
7. Еврасова В.В., Федоров О.Г. Стимулирование социальных потребностей у будущих специалистов / В.В. Еврасова, О.Г. Федоров // Социальные отношения. – 2014. – № 2(9). – С. 61-72.
8. Кузина Л.В., Орлова Е.Ю., Шакирова Э.Ф. Организация контроля качества оказания социальных услуг в условиях территориального центра социального обслуживания «Ярославский» / Л.В. Кузина, Е.Ю. Орлова, Э.Ф. Шакирова // Социальные отношения. – 2016. – № 3(18). – С. 49-54.
9. Максимов Е.Е. Организационно-методические аспекты социальной работы с персоналом в

- организации: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Е.Е. Максимова. – Москва. - 2015. - 210 с.
10. Маскаев М.И. Система и механизмы управления трудовым потенциалом современной организации: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / М.И. Маскаев. – Пенза, 2014. – 184 с.
11. Михайлова Т.А. Факторы развития у специалистов по социальной работе синдрома профессионального выгорания / Т.А. Михайлова // Социальные отношения. – 2020. – № 3(34). – С. 58-67.
12. Михайлова Т.А. Коммуникативная компетентность специалиста по социальной работе: сущность, компоненты и критерии оценки / Т.А. Михайлова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 1(126). – С. 67-71.
13. Мишурова И.В., Кутелов П.В. Управление мотивацией персонала: учебно-практическое пособие / И.В. Мишурова, П.В. Кутелов. - Изд-е 2-е, испр. и доп. - Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2014. - 240 с.
14. Ребров А.В. Влияние мотивационной структуры на результативность труда работников различных профессий / А.В. Ребров // Социологические исследования. - 2008. - № 5. - С. 74-84.
15. Швец Л.Г. От управления персоналом и кадровой работы – к управлению человеческими ресурсами. Концепция hr-менеджмента / Л.Г. Швец // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. - 2013. - № 3. - С. 182-191.
16. Щербакова С.А. Пути повышения эффективности деятельности предприятия [Электронный ресурс] / С.А. Щербакова // Молодой ученый. - 2016. - № 9.2. - С. 63-65. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/113/29174/>

### References:

1. Alexandrova T.D. Methodological problems of the sociology of professions / T.D. Alexandrova // SOTSIS. - 2000. - № 8. - P. 11-17.
2. Altukhov V.V. Motivation: “for yourself” and “for the employer” [Electronic resource] / V.V. Altukhov // Motivation and wages. - 2007. - № 4. - P. 288–292. - Access mode: <https://grebennikon.ru/article-lz83.html>
3. Busygin A.K. Theoretical and methodological foundations for stimulating personnel labor at enterprises / A.K. Busygin // Economy and society: modern development models. - 2014. - № 8-1. - P. 122-148.
4. Vasilyeva E.I., Kuzina L.V., Levashova T.A., Shakirova E.F. Criteria and indicators for assessing the quality of social services in the departments of the territorial center for social services / E.I. Vasilieva, L.V. Kuzina, T.A.

- Levashova, E.F. Shakirova // Social relations. - 2016. - № 4 (19). - Pp. 100-106.
5. Gorbunova M.Yu. Socio-cultural motivation in the structure of social work / M.Yu. Gorbunov. - Saratov: Saratov State University. Tech. Un-ty, 2004. - 112 p.
6. Gushchina I. Labor motivation as a factor of enhancing the labor’s efficiency // A man and labor. - 2007. - № 1. - P. 169-174.
7. Evrasova V.V., Fedorov O.G. Stimulating social needs at future specialists / V.V. Evrasov, O.G. Fedorov // Social relations. - 2014. - № 2(9). - Pp. 61-72.
8. Kuzina L.V., Orlova E.Yu., Shakirova E.F. Organization of quality control in the provision of social services in the conditions of the territorial center of social service "Yaroslavsky" / L.V. Kuzina, E.Yu. Orlova, E.F. Shakirova // Social relations. - 2016. - № 3(18). - S. 49-54.



9. Maksimov E.E. Organizational and methodological aspects of social work with the staff in your organization: dis. ... cand. econ. sciences: 08.00.05 / E.E. Maximova. - Moscow. - 2015. - 210 p.

10. Maskayev M.I. System and mechanisms of labor potential management of the modern organization: dis. cand. econ. sciences: 08.00.05 / M.I. Maskayev. - Penza, 2014. - 184 p.

11. Mikhailova T.A. Factors of development of professional burnout syndrome at social work specialists / T.A. Mikhailova // Social relations. - 2020. - № 3(34). - S. 58-67.

12. Mikhailova T.A. Communicative competence of the specialist in social work: the nature, the components, and the assessment criteria / T.A. Mikhailova // Kazan pedagogical journal. - 2018. - № 1(126). - S. 67-71.

13. Mishurova I.V., Kutelov P.V. Managing motivation: Training manual / I.V. Mishurova, P.V. Kutelov. - 2nd ed., ispr. and add. - Moscow: ICC "March"; Rostov n / A: Publishing Center "March", 2014. - 240 p.

14. Rebrov A.V. The influence of the motivational structure on the productivity of labor of workers of various professions / A.V. Rebrov // Sociological research. - 2008. - № 5. - Pp. 74-84.

15. Shvets L.G. From personnel management and personnel work-to human resource management. The concept of HR-management / L.G. Shvets // State and municipal management. Scientific notes of SKAGGS. - 2013. - № 3. - S. 182-191.

16. Shcherbakova S.A. Ways to improve the efficiency of the enterprise [Electronic resource] / S.A. Shcherbakov // Young scientist. - 2016. - № 9.2. - Pp. 63-65. - Access mode: <https://moluch.ru/archive/113/29174/>

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы

***Сведения об авторе:***

***Полосина Анна Алексеевна*** (г. Москва, Россия), старший преподаватель кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», e-mail: korosovaAA@mgppu.ru



## **Информация**

### **УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ**

#### **НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»**

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

#### **SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL**

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of JSC "Agency "Rospechat". The index is 16885.

*Научное издание*

**КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**2021, №2 (145)**

**Официальный сайт: [http:// kp-journal.ru](http://kp-journal.ru)**

**E-mail: [kpj07@mail.ru](mailto:kpj07@mail.ru)**

---

Дата выхода в свет 29.04. 2021. Форм.бум.60\*84\*1\*8  
Бумага офсетная. Печать ризографическая.

Отмечатано с готового оригинал макета  
В типографии «Вестфалика» (ИП Колесов В.Н.)  
420111, г. Казань, ул. Московская, 22. Тел. 292-98-92  
E-mail: [westfalika@inbox.ru](mailto:westfalika@inbox.ru)

---